Qualitative Fall- und Prozessanalysen. Band 12
Biographie – Interaktion – soziale Welten

Sylvia Nienhaus

Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag

Eine qualitative Mehrebenenanalyse

Verlag Barbara Budrich



Sylvia Nienhaus
Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag

Qualitative Fall- und Prozessanalysen
Biographie – Interaktion – soziale Welten

Band 12

herausgegeben von

Karin Bock
Jörg Dinkelaker
Werner Fiedler
Jörg Frommer
Werner Helsper
Rolf-Torsten Kramer
Heinz-Hermann Krüger
Heike Ohlbrecht
Fritz Schütze
Sandra Tiefel

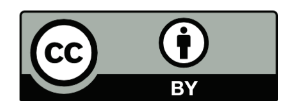
Sylvia Nienhaus

Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag

Eine qualitative Mehrebenenanalyse

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742225).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2225-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1252-6 (eBook)
DOI 10.3224/84742225

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Anja Borkam, Jena
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Danksagung 11

Einleitung 13

1. Soziale Ungleichheit als Untersuchungsgegenstand – eine bildungssoziologische Statusbestimmung 22
   1.1 Zur Einführung: Soziale Ungleichheit in frühkindlicher Bildung und Betreuung 23
      1.1.1 Die Bedeutung sozialer Ungleichheit in Starting Strong und weiteren Studien 23
      1.1.2 Ungleichheitsbegriffe in Starting Strong und weiteren Studien 26
   1.2 Sozialstrukturanalyse: Definitionen und Modelle sozialer Ungleichheit 28
      1.2.1 Strukturebenen sozialer Ungleichheit 29
      1.2.2 Begriffliche Kontroversen über die Untersuchung von sozialer Ungleichheit 33
   1.3 Empirische Bildungsforschung: Prozessorientierte Ansätze zur Untersuchung sozialer Ungleichheit 37
      1.3.1 Bourdieu und die Suche nach Passungsverhältnissen 39
      1.3.2 Boudon und die Suche nach Gelenkstellen 42
      1.3.3 Prozessorientierte Ansätze zur Untersuchung sozialer Ungleichheit – Gemeinsamkeiten und Unterschiede 44
   1.4 Soziale Ungleichheit als Untersuchungsgegenstand – Zusammenfassung und Ausblick 45

2. Die Genese sozialer Ungleichheit und ihre AkteurInnen – Studien zur frühkindlichen Bildung und Betreuung 47
   2.1 Die Position von Eltern 49
      2.1.1 Sozioökonomisch bedingte Bildungs- und Betreuungsentscheidungen 50
      2.1.2 Sozioökonomisch beeinflusste Entwicklungen von Bildungs- und Betreuungsalltagen 52
      2.1.3 Milieugeprägte Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -kulturen 53

2.1.4 Die Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung – die Position der Eltern 56
2.2 Die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen 57
2.2.1 Milieugeprägte Bildungs- und Betreuungsorientierungen von ErzieherInnen 58
2.2.2 Ungleichheitsrelevante Bildungs- und Betreuungspraktiken von ErzieherInnen und LehrerInnen 60
2.2.3 Die Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung – Die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen 65
2.3 Die Position von Kindern 67
2.3.1 Agency und generationale Ordnung 68
2.3.2 Praktiken von Kindern in der Interaktion mit ErzieherInnen und LehrerInnen in der Genese sozialer Ungleichheit 69
2.3.3 Die Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung – Die Position von Kindern 71
2.4 Konstellationen von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern in der frühkindlichen Bildung und Betreuung 73
2.5 Die Genese sozialer Ungleichheit und ihre AkteurInnen – Zusammenfassung und Ausblick 77

3. Methodologischer Rahmen und Forschungsstrategie: Qualitative Mehrebenenanalyse zur Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz 80
3.1 Qualitativ-ethnographische Forschungsstrategien zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit 81
3.1.1 Methodologische Schwierigkeiten in der Vermittlung von Mikro- und Makroebene 81
3.1.2 Ansätze zur Kontextualisierung qualitativ-ethnographischer Daten 82
3.2 Qualitative Mehrebenenanalyse – Begriffsbestimmung, Entwicklung und Abgrenzung 84
3.2.1 Mehrebenenanalyse in der quantitativen Sozialforschung 84
3.2.2 Entwicklung der qualitativen Mehrebenenanalyse 85
3.3 Heuristisches Modell der qualitativen Mehrebenenanalyse nach Helsper, Hummrich und Kramer 87

3.3.1 Verbindung von ebenenspezifischer und ebenenübergreifender Analyse 88
3.3.2 Kriterien und Mehrwert der Durchführung qualitativer Mehrebenenanalysen 90
3.4 Die Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit mittels qualitativer Mehrebenenanalyse 91
3.4.1 Umgang mit Heterogenität im Kindergarten 91
3.4.2 Die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz 92
3.5 Qualitative Mehrebenenanalyse zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit – Zusammenfassung und Ausblick 94

4. Von Diversität zu Ungleichheitsrelevanz – Untersuchungsdesign 95
4.1 Ethnographie als Methode der Feldforschung zur Exploration unterschiedlicher Ebenen 95
4.1.1 Feldaufenthalt im Luxemburger Bildungs- und Betreuungsalltag: Datenerhebung und -aufbereitung ... 97
4.1.2 Datenauswertung: Von Codes über Fallstudien zur Mehrebenenanalyse 108
4.2 Von Diversität zu Ungleichheitsrelevanz – Zusammenfassung und Ausblick 116

5. Qualitative Mehrebenenanalyse I: Die ebenenspezifische Untersuchung der Betonung von Bildung 117
5.1 Einführung: Rahmenbedingungen von Bildung und Betreuung 118
5.1.1 Nadines Bildungs- und Betreuungsarrangement 118
5.1.2 Titos Bildungs- und Betreuungsarrangement 121
5.1.3 Stephanies Bildungs- und Betreuungsarrangement 125
5.1.4 Zusammenfassung und Vergleich 131
5.2 Ebene 1: Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern 133
5.2.1 Nadines Eltern: Günstige Lage, Flexibilität des Personals, Qualitätskontrollen, Feinmotorik- und Sprachschulung 133
5.2.2 Titos Eltern: Kosten vs. Nutzen, Sprach- und Sozialförderung 136
5.2.3 Stephanies Eltern: Nostalgie, Heterogenität, Laufbahnplanung 138
5.2.4 Zusammenfassung und Vergleich 140

5.3 Ebene 2: Alltagsstrukturen und -ordnungen der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen 144
5.3.1 Alltagsstrukturen und -ordnungen in den Crèches 144
5.3.2 Alltagsstrukturen und -ordnungen in Education Précoce und Education Préscolaire 167
5.3.3 Zusammenfassung und Vergleich: Crèche, Education Précoce und Education Préscolaire 192
5.4 Ebene 3: Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen 194
5.4.1 Interaktionen in den Crèches 194
5.4.2 Interaktionen in Education Précoce und Education Préscolaire 207
5.4.3 Zusammenfassung und Vergleich: Crèche, Education Précoce und Education Préscolaire 227
5.5 Die ebenenspezifische Untersuchung eines Fokus auf Bildung – Zusammenfassung und Ausblick 229

6. Qualitative Mehrebenenanalyse II: Die ebenenübergreifende Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz 234
6.1 Ungleichheitsrelevante Themen 235
6.1.1 Sprache 236
6.1.2 Sozialverhalten 242
6.1.3 Essen 247
6.1.4 Ergebnis I: Ungleichheitsrelevante Themen 252
6.2 Ungleichheitsrelevante Konstellationen von AkteurInnen 255
6.2.1 ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kinder: Zusammenarbeit auf einer Ebene 255
6.2.2 ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern: Entwicklungsplanung 256
6.2.3 ErzieherInnen und ErzieherInnen oder LehrerInnen und LehrerInnen: Problematisierungen von (In-)Kompetenzen 259
6.2.4 Ergebnis II: Ungleichheitsrelevante Konstellationen von AkteurInnen 260
6.3 Die ebenenübergreifende Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz – Zusammenfassung und Reflexion 263
6.3.1 Relationen, Passungsverhältnisse, Gelenkstellen: Ein Beitrag zur Erforschung der Genese sozialer Ungleichheit? 264

6.3.2 Die mehrebenenanalytische Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz: Ein Gewinn? ... 267

7. Schlussbetrachtung: Die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag ... 270
7.1 Rückblick auf die vorliegende Arbeit: Ansatz, Verortung und Ergebnisübersicht ... 270
7.2 Die Herstellung von Ungleichheitsrelevanz im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit ... 274
7.3 Erträge, Grenzen und Perspektiven ... 277
7.3.1 Exploration von Schaltstellen ... 277
7.3.2 Relationierung von Mikro-, Meso- und Makroebene ... 279
7.3.3 Die Vereinbarkeit qualitativer und quantitativer Forschungszugänge ... 280

Literaturverzeichnis ... 283

Abbildungsverzeichnis ... 305

Anhang: online abrufbar unter: DOI 10.3224/84742225A

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen danken, die mich während der gesamten Promotionsphase, bei der Fertigstellung der Dissertation und bei der Erstellung des vorliegenden Buches unterstützt haben.

Zunächst bedanke ich mich bei allen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen, Kindern sowie organisatorisch Verantwortlichen, die meine dreijährige ethnographische Arbeit im Feld luxemburgischer Kindertagesbetreuung und Früherziehung ermöglicht und durch ihre je spezifischen Sichtweisen bereichert haben. Ohne diese langfristigen Kontakte wäre die vorliegende Arbeit nicht entstanden.

Essentiell war weiterhin die Betreuung meiner Arbeit durch meinen Doktorvater, Michael-Sebastian Honig, mit dem ich von der Konturierung meiner Forschungsfrage bis zur Fertigstellung der Dissertation kontinuierlich zusammengearbeitet habe. Ihm danke ich besonders für sein anhaltendes Engagement und die kritischen Rückmeldungen in der Endphase meiner Promotion.

Außerdem bedanke ich mich bei den Mitgliedern meines Dissertationskomitees, Johanna Mierendorff und Andreas Hadjar, mit denen ich auch über die regelmäßig stattfindenden Evaluationstreffen hinaus im wissenschaftlichen Austausch stand. Dies gilt ebenso für die Mitglieder des erweiterten Disputationskomitees, Merle Hummrich, Justin Powell und Claudia Machold. Ihnen danke ich besonders für ihr anhaltendes Interesse an meiner Arbeit und die Bereitschaft, in gemeinsamen Workshops, online oder persönlich über theoretische und methodische Fachfragen zu diskutieren.

Darüber hinaus hat der regelmäßige fachliche und überfachliche Austausch innerhalb der Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care* (EC: EC) maßgeblich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen. Anett Schmitz und Martine Wiltzius aus dem Forschungsprojekt *Doing Quality in Commercial Day Care* (EDUQUA-COM) möchte ich besonders für ihre ermutigenden Hinweise zum Promotionsprozess allgemein danken. Sabine Bollig, meiner Kollegin im Forschungsprojekt *Children in the Luxembourgian Day Care System* (CHILD), danke ich besonders für ihre frühzeitige Unterstützung beim Aufbau relevanter wissenschaftlicher Netzwerke und dem Vertrautmachen mit ethnographischer Arbeit. Oliver Schnoor und Claudia Seele danke ich besonders für ihre praktischen Hinweise zur teilnehmenden Beobachtung im Rahmen eines ethnographischen Forschungsansatzes.

Mein Dank geht zudem an sämtliche Mitglieder des Nachwuchsnetzwerkes Kindheitssoziologie, insbesondere an Laura B. Kayser, sowie OrganisatorInnen und Teilnehmende der *Doctoral School of Educational Sciences* (DSES) an der Fakultät für Sprachwissenschaften, Literatur, Geisteswissenschaften,

Kunst und Erziehungswissenschaften (FLSHASE) an der Universität Luxemburg, die mich über die gesamte Promotionszeit hinweg begleitet haben.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meinem privaten Netzwerk – Familienmitgliedern, FreundInnen, StudienkollegInnen und Bekannten –, welches mir ganz besonders zum Ende meines Dissertationsprojektes die Kraft gegeben hat, an mich und meine Arbeit zu glauben und meine Promotion erfolgreich abzuschließen.

Das vorliegende Buch zu meiner Dissertation wäre darüber hinaus nicht ohne die Unterstützung von Sumi Jessien, Lektorin im Verlag Barbara Budrich, und Anja Borkam, freie Lektorin, entstanden. Ihnen gilt mein besonderer Dank für die durchweg konstruktive Begleitung meines Buchprojektes.

Freiburg, im August 2018,
Sylvia Nienhaus

Einleitung

> Als Stephanie nachmittags mit einer weißen Tasche im Garten der Großeltern spielt, fragt die Großmutter sie (auf Luxemburgisch): „Wollen wir ins Restaurant gehen?“[1] Die Großmutter holt einen kleinen weißen Tisch und ein passendes Stühlchen und stellt beide schräg rechts neben den großen Gartentisch. Dann bindet sie Stephanie ein Lätzchen um und bringt Stephanie, die nun am Tisch sitzt, einen kleinen Becher Aprikosenmus. Sie hilft ihr, die weiße Tasche auf dem Tisch abzulegen, und erklärt, dass das Damen im Restaurant so machen würden. Nach einer zweiten Portion Aprikosenmus, die Stephanie allerdings nicht ganz aufisst, weist ihre Großmutter sie auf das kleine Münztäschchen in ihrer weißen Tasche hin. Als Stephanie dieses öffnet, gibt ihre Großmutter ihr ein paar kleine Münzen, die Stephanie in das kleine Täschchen legt. Darauf sagt die Großmutter: „Jetzt musst du bezahlen“, und Stephanie gibt ihrer Großmutter ein paar Münzen (Beobachtung, 10.07.2013).

Diese im Sommer 2013 beobachtete Szene beschreibt eine Interaktion zwischen der damals zweijährigen Stephanie und ihrer Großmutter am frühen Nachmittag, im Anschluss an die vormittägliche Betreuung des Mädchens in einer luxemburgischen Kindertageseinrichtung, die besonders großen Wert auf eine bildungsorientierte Förderung der Kinder legt (siehe Kapitel 5.3.1.3). Auch wenn sich Stephanies Großmutter hier um die Versorgung des Mädchens in entspannter Atmosphäre kümmert – sie reicht Stephanie einen Becher mit Fruchtmus, den das Mädchen im Garten der Großeltern verspeist –, ist augenscheinlich, dass nicht nur das Versorgen mit Nahrung im Vordergrund steht, sondern es auch Anlass für ein bildungsorientiertes Interaktionsspiel bietet. Auf Bildung fokussiert ist dieses Spiel deshalb, weil Stephanies Großmutter ihre Enkelin auf diese Weise mit gesellschaftlichen Konventionen (dem richtigen Verhalten als „Dame“ im Restaurant) vertraut macht, die für Stephanie, mit Blick auf ihr Heranwachsen in einem gehobenen Milieu in Luxemburg (siehe Kapitel 4.1.1.2.2), höchstwahrscheinlich in Zukunft relevant werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Intervention der Großmutter hier als milieuspezifische Frühförderung ihrer Enkelin interpretieren, welche sich auf diesem Wege wiederum neues Wissen aneignet. Dies lässt sich mit Liegle als Ausprägung von Bildung begreifen (vgl. Liegle 2013: 58), die über ein „So-tun-als-ob“, d.h. in Form eines spielerischen Lernens (vgl. ebd.: 56) verhandelt wird.

1 Aufgrund der Nähe des Luxemburgischen zum Deutschen wurde direkte Rede im Luxemburgischen oft schon während der Anfertigung der Feldnotizen (siehe Kapitel 4.1.1.4) ins Deutsche übertragen. Dies wird in den Auszügen im Text durch den Zusatz „auf Luxemburgisch“ (in Klammern) hervorgehoben. In allen anderen Fällen wird zunächst das Zitat in der Originalsprache (Luxemburgisch oder Französisch) und dann (in Klammern) in deutscher Übersetzung wiedergegeben.

Die Szene zeigt, dass es bereits vor der Einschulung, d.h. vor einer verpflichtenden Partizipation in Bildungsinstitutionen, Situationen gibt, in denen Bildung fokussiert und gezielt gefördert wird. Darüber hinaus legt die Szene im Hinblick auf das gehobene Milieu, welchem Stephanie in Luxemburg angehört, nahe, dass frühe Bildungsförderung soziale Unterschiede aufweist. Mit Rückgriff auf Bourdieu (2011, siehe Kapitel 1.3.1) lässt sich annehmen, dass ein „richtiges" Verhalten bei Tisch in unteren Milieus weniger wichtig ist, da Restaurants schon aus finanziellen Gründen seltener besucht werden. Diese Annahme verweist auf eine gesellschaftliche Diversität im Hinblick auf Sozialverhalten (siehe Kapitel 6.1.2), die zunächst mit keinerlei Bewertung einhergeht. Bewertet wird erst dann, wenn z.B. Unterschiede im Sozialverhalten „regelmäßig mit Vor- und Nachteilen" (Solga, Berger und Powell 2009: 11) verknüpft sind. Im Hinblick auf den in der oben beschriebenen Szene thematisierten Bereich frühkindlicher Bildung und Betreuung ließe sich das Erreichen bzw. Nichterreichen bestimmter Bildungsstufen, die für alle Kinder wichtig sind, als Vor- bzw. Nachteil anführen. Haben in diesem Zusammenhang Kinder, die ein bestimmtes Sozialverhalten, wie z.B. das Essen bei Tisch, nicht gelernt haben, dauerhaft Nachteile bzw. Kinder, die wie Stephanie damit vertraut sind, dauerhaft Vorteile, geht es nicht mehr um Diversität oder Differenz, sondern um Ungleichheit (vgl. ebd.: 15). Dies ist die Argumentation von ForscherInnen aus dem Feld der Sozialstrukturanalyse (siehe Kapitel 1.2).

An diesem Punkt – der Entstehung von Ungleichheit – setzt die vorliegende Arbeit an. Vor dem Hintergrund, dass Bildungsorientierung, wie das obige Beobachtungsbeispiel und die nachfolgende Interpretation, jedoch auch politisch ausgerichtete, wissenschaftlich informierte Studien (siehe Kapitel 1.1) zeigen, die Entstehung von Ungleichheit in früher Kindheit begünstigen kann, wird die Frage bearbeitet, wie Bildung in der frühen Kindheit gestaltet wird und inwiefern im Hinblick auf das Erreichen bestimmter Bildungsstufen „die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien in einer Art und Weise sozial relevant wird, dass dies zu Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen […] führt" (Solga, Berger und Powell 2009: 19). Diese Formulierung deutet an, dass die Entstehung von Bildungsungleichheit als ein Prozess zu verstehen ist (vgl. ebd.), im Rahmen dessen soziale Merkmale, z.B. die Zugehörigkeit zu einem Milieu mit charakteristischen Verhaltensweisen, für den Erhalt einer bestimmten Bildung, d.h. Bildungszugang und Bildungschancen, prädestinieren oder eben nicht (vgl. ebd.: 15). Eine Bearbeitung der Frage, wie dies im Einzelnen geschieht, ist aus der Perspektive von SozialstrukturanalytikerInnen hinsichtlich einer umfassenden Erforschung sozialer Ungleichheit, die keine Zufallskorrelationen produzieren will, unumgänglich (vgl. Solga, Berger und Powell 2009: 19). Diese implizite Forderung greifen bildungssoziologische Studien zwar in unterschiedlichen Ansätzen auf, von einer befriedigenden Antwort auf die Frage nach der Entstehung von Bildungsungleichheit kann jedoch keine Rede sein (siehe Kapitel 1.2.3), insbesondere

nicht im Hinblick auf den Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung (siehe Kapitel 1.3 und 2).

Vor diesem Hintergrund greift die vorliegende Arbeit die Problematik der Entstehung sozialer Ungleichheit im Hinblick auf Ungleichheitsrelevanz, d.h. eine potentielle Bevor- bzw. Benachteiligung von Kindern im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag, auf. Hierzu wurde folgende Forschungsfrage gewählt: *Wie entsteht Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag? Ungleichheitsrelevanz* oder *potentielle Bevor- bzw. Benachteiligung* bedeutet hier, dass nicht immer Ungleichheit entstehen muss, wenn Bildung verhandelt wird. Dieser Zusammenhang wird z.B. in einer ethnographischen Studie von Diehm et al. (2013), die den Umgang von LehrerInnen mit dem Migrationshintergrund von Kindern im Hinblick auf den Sprachstand im Deutschen untersuchen (siehe Kapitel 2.2), aufgegriffen. An unterschiedlichen Formulierungen wie „potentielle[…] Ungleichheitsgenese“ (Diehm et al. 2013: 644), „latentes ungleichheitsproduzierendes Potential“ (ebd.: 645), „relevant in Bezug auf ihr Ungleichheit re-produzierendes Potential“ (ebd.: 648) und „ein Ungleichheit generierendes Potential“ (ebd.: 649), die in der Darstellung der Studie verwendet werden, wird die Prozesshaftigkeit und damit auch Uneindeutigkeit der Entstehung von Bildungsungleichheit deutlich. Diesem Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit mit der Verwendung des Begriffes der Ungleichheitsrelevanz Rechnung getragen, indem danach gefragt wird, wie Ungleichheit im Bildungs- und Betreuungsalltag in Luxemburger Kindertageseinrichtungen und Vorschulen relevant wird. Bei der Beantwortung dieser Forschungsfrage stehen Fallstudien zu den *Bildungs- und Betreuungsarrangements* (s.u.) von drei Kindern im Alter zwischen zwei und vier Jahren – Nadine, Tito und Stephanie - im Fokus (siehe Kapitel 4.1.2.3).

Die Altersgruppe der Null- bis Vierjährigen macht mit 5,64 Prozent[2] zwar nur einen kleinen Teil der luxemburgischen Bevölkerung aus, auch in dieser wird jedoch die für die mit 590.700 Einwohnern recht kleine luxemburgische Gesellschaft charakteristische Heterogenität (vgl. STATEC 2017: 12) deutlich. So haben 47,33 Prozent der Null- bis Vierjährigen eine andere als die luxemburgische Staatsangehörigkeit (vgl. Müller 2015: 4f.), in der Gesamtbevölkerung liegt der Anteil derjenigen, die keinen luxemburgischen Pass besitzen, bei 47,7 Prozent (vgl. STATEC 2017: 12). Der Großteil dieser MigrantInnen (96.800) sind portugiesischer Abstammung, gefolgt von BürgerInnen aus angrenzenden oder nahegelegenen Ländern – Frankreich (44.300 Personen), Italien (21.300), Belgien (20.000), Deutschland (13.100), Großbritannien (6.100), Niederlande (4.300), sowie 34.400 weitere EU-BürgerInnen und 41.200 EinwohnerInnen aus Nicht-EU-Ländern (vgl. ebd.). Man kann also mit Recht behaupten, dass das Großherzogtum Luxemburg „ein multikultureller

2 Hier handelt es sich um Berechnungen auf Grundlage eines Bevölkerungsberichts des Luxemburger Statistikinstituts (STATEC 2011), aktuelle Daten zur Altersgruppe der Null- bis Vierjährigen liegen nicht vor (vgl. Müller 2015: 4).

und multilingualer Mikrokosmos“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 6) ist. Diese Beschreibung bezieht sich jedoch nicht nur auf die in Luxemburg lebenden MigrantInnen, sondern auch auf die 180.900 nichtansässigen PendlerInnen oder GrenzgängerInnen aus Frankreich, Belgien und Deutschland, die in Luxemburg arbeiten, aber nicht dort wohnen (vgl. STATEC 2017: 16). Berücksichtigt man dann noch, „dass der Anteil der ‚indigenen‘ luxemburgischen Bevölkerung 2011 lediglich bei knapp 39% lag“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 6), d.h. gebürtige LuxemburgerInnen, deren Eltern ebenfalls aus Luxemburg stammen (38,8 Prozent, siehe Peltier, Thill und Heinz 2013), lässt sich Luxemburg als eine aus Minderheiten bestehende Gesellschaft beschreiben (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 6f.). Deutlich wird dies auch an der Vielfalt der in Luxemburg gesprochenen Sprachen – so wird zwischen der Landessprache Luxemburgisch bzw. Lëtzebuergesch und drei Verwaltungssprachen (Französisch, Deutsch und Luxemburgisch) unterschieden (vgl. STATEC 2017: 5), die um weitere Alltagssprachen der multikulturellen Bevölkerung ergänzt werden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 7).

Diese Heterogenität der Bevölkerung Luxemburgs beeinflusst wiederum das System der frühkindlichen Bildung und Betreuung,[3] welches das Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit[4] darstellt, nicht nur im Hinblick auf spezifische Sprachförderangebote (vgl. Seele 2015, 2016[5]), sondern auch organisatorische Strukturen (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 7). Vor diesem Hintergrund lässt sich das Luxemburger System der frühkindlichen Bildung und Betreuung als ein gespaltenes System (Split System) beschreiben, welches auf einer „Trennung von *Care* und *Education* bzw. von nichtfamilialer Betreuung und vorschulischer Bildung“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 7) beruht (siehe Abbildung 1)[6].

3 „Der Begriff Betreuung umschreibt, was Pestalozzi ‚allseitige Besorgung‘ genannt hat, d.h. eine umfassende Sorge für das leibliche Wohl und das Wohlbefinden der Kinder, Zeit für Kinder, Aufmerksamkeit auf ihre Signale und Bedürfnisse, Zuwendung und Anerkennung“ (Liegle 2013: 54).

4 Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Forschungsprojekts CHILD entstanden, welches zwischen 2013 und 2015 an der Universität Luxemburg unter der Leitung von Michael-Sebastian Honig durchgeführt wurde.

5 Zum Zeitpunkt der Druckfreigabe für die Autorin nicht zugänglich.

6 Alle Hervorhebungen in Zitaten, soweit nicht anders gekennzeichnet, stammen von den AutorInnen der zitierten Werke.

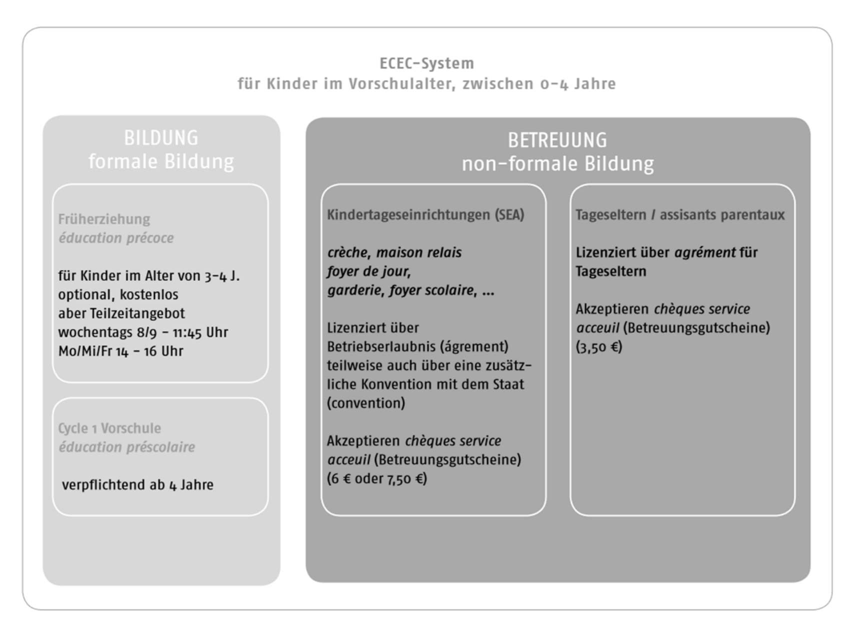


Abbildung 1: Das Luxemburgische Split System von Bildung und Betreuung in früher Kindheit (ECEC-System; Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 8)

Ein Blick auf die Abbildung 1 zeigt neben dieser Trennung in Bildung und Betreuung auch die „Unterscheidung zwischen *nichtfamilialer* Betreuung bis zum Alter von 3 Jahren und *vor*schulischen Angeboten plus *neben*schulischer Betreuung danach“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 7). Damit stellt das Luxemburger System der frühkindlichen Bildung und Betreuung äußerst heterogene Angebote für Kinder im Alter zwischen null und vier Jahren bereit, die eine *Vielfalt betreuter Kindheiten* (Bollig, Honig und Nienhaus 2016) befördern.

Dass eine solche Vielfalt ungleichheitsrelevant, d.h. potentiell bevor- bzw. benachteiligend (s.o.) ist, lässt sich am Beispiel des Bildungsangebotes der Education Précoce (Kneip 2009 zufolge ein schulisch orientiertes Angebot aus dem Bereich der Tagesfrüherziehung, siehe Abbildung 1)[7] zeigen: ein freiwilliges und kostenfreies Angebot für alle dreijährigen Kinder (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 15). Dieses Bildungsangebot wurde 1998 mit dem Ziel

7 Die Verwendung des Begriffes der Erziehung ist in diesem Kontext leicht irreführend, wenn man Erziehung mit Liegle als Integration von Bildung und Betreuung versteht (vgl. Liegle 2013: 52ff.), andererseits verweist der Begriff auf die Verwobenheit von Funktionen und Aufgaben in früher Kindheit (siehe hierzu Mangold, Muche und Volk 2013).

geschaffen, Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund die luxemburgische Sprache zu vermitteln und Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien bessere Chancen beim Schulstart zu ermöglichen (vgl. ebd.: 8). Folglich hat die Education Précoce eine kompensatorische Funktion, mit dem Ziel, soziale Ungleichheit zu reduzieren bzw. einer Verstärkung entgegenzuwirken (vgl. MENFP 1998).

Da das Luxemburgische in der Education Préscolaire[8] Unterrichtssprache ist und dort wiederum auf die Alphabetisierung der Kinder im Deutschen ab der ersten Klasse der Ecole Primaire (Primar- bzw. Grundschule) vorbereiten soll, entscheiden sich viele nichtluxemburgischsprachige Eltern dafür, ihre Kinder bereits vorab in der Education Précoce anzumelden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 8f.), um z.B. sprachliche Defizite zu kompensieren (vgl. Hadjar et al. 2015: 55). Mit der Anspruchsberechtigung aller dreijährigen Kinder auf die Teilnahme am Unterricht in der Education Précoce seit 2009 (vgl. Honig 2015: 10) wurde dieses Bildungsangebot auch für luxemburgischsprachige Eltern attraktiv, die besonderen Wert auf eine „institutionelle Früherziehung“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 8) ihrer Kinder legen. So besuchen aktuellen Statistiken zufolge mehr als 70 Prozent in der Altersgruppe der Dreijährigen die Education Précoce (vgl. ebd.: 9), wobei der Anteil der luxemburgischen SchülerInnen im Schuljahr 2014/15 im Vergleich zu den SchülerInnen mit Migrationshintergrund, d.h. denjenigen, für die die Education Précoce ursprünglich eingerichtet wurde, sogar höher liegt (55,9 Prozent gegenüber 44,1 Prozent, vgl. MENJE 2016: 9). Somit hat sich dieses Bildungsangebot „von einer Fördermaßnahme für benachteiligte Kinder zu einer Regeleinrichtung“ (Honig 2015: 10) gewandelt und verweist im Hinblick auf den Wunsch luxemburgischsprachiger Eltern nach einer Frühförderung für ihre Kinder auf eine Art *hidden agenda.* So sagt z.B. Stephanies Lehrerin (siehe Kapitel 5.3.2.3), dass es in ihrem Schulbezirk einfach dazugehöre, dreijährige Kinder jenseits von kompensatorischer Förderung in der Education Précoce anzumelden.

Als kostenfreies Bildungsangebot wird diese Einrichtung von Eltern auch genutzt, um die Kosten für die Betreuung ihrer dreijährigen Kinder zu senken (vgl. hierzu die Studien in Kapitel 2.1.1), obwohl zu diesem Zweck „2009 Be-

---

8 Die Education Préscolaire existiert seit 2009 nicht mehr als eigenständige und verpflichtende Vorschule, sondern wurde – analog der Education Précoce – dem *cycle 1* bzw. der Ecole fondamentale (in etwa: grundständige Schule) als Klassenstufe für vier- bis fünfjährige Kinder zugeordnet (vgl. MENJE 2016: 16; siehe auch Helfer et al. 2015: 10). Dennoch wird die Education Préscolaire in der Praxis immer noch häufig als „obligatorischer Kindergarten“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 7) bzw. verpflichtende Vorschule ab vier Jahren (vgl. ebd.: 15, siehe Abbildung 1) genannt und verstanden. Aus diesem Grund wird der Begriff auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 5 und 6) verwendet.

treuungsgutscheine, die sogenannten *Chèque-Service Accueil (CSA)* eingeführt wurden“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 7, im Original farblich und mit Pfeil markiert; siehe auch Wiltzius und Honig 2015: 19f.). Diese staatlich geförderten Gutscheine sollen einkommensschwachen Familien und deren Kindern zur Teilnahme an außerfamilialer Bildung und (bildungsorientierter) Betreuung verhelfen (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 14f.) und sind somit – ähnlich wie die Education Précoce – als Maßnahme zur Reduktion sozialer Ungleichheit zu verstehen. Da die CSA jedoch nur anteilig zur Kostendeckung genutzt werden können (vgl. ebd.: 8f.) und ausschließlich in Luxemburg wohnhaften Familien – nicht jedoch GrenzgängerInnen – mit Kindern in Abhängigkeit von Einkommen und familiärer Situation zur Verfügung stehen (vgl. ebd.: 14f.), gewinnt die Education Précoce als kostenfreies Bildungsangebot weiter an Bedeutung. Da sie jedoch lediglich ein Teilzeitangebot darstellt, kommen zumindest berufstätige Eltern nicht ganz um kostenpflichtige Betreuungsangebote bzw. kostenpflichtige Angebote aus dem Bereich nonformaler Bildung (vgl. Achten 2012) herum (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 9). Solche Angebote – Assistants Parentaux (Tageseltern, vgl. ebd.: 14)[9] oder Einrichtungen wie Crèches (Kinderkrippen, vgl. ebd.), Maisons Relais pour Enfants (MRE, Kindertagesstätten), Foyers de Jour bzw. Foyers Scolaires (Kinder- bzw. Schülerhorte, vgl. ebd.: 15) oder Garderies (Kurzzeitkinderhorte, vgl. Wiltzius und Honig 2015: 24)[10] – sind jedoch nicht immer in der Nähe der Education Précoce verfügbar (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 9) und stellen aufgrund von Einschreibemodalitäten nicht immer Teilzeitplätze zur Verfügung, wie im Bildungs- und Betreuungsalltag von Stephanie (siehe Kapitel 5.1.3). Dies macht die Education Précoce trotz aller Vorteile für viele Eltern zu einer nicht ganz unproblematisch nutzbaren Bildungs- und Betreuungsoption. Hier kommt der Flexibilität und Serviceorientierung nichtkonventionierter oder privatwirtschaftlicher Anbieter[11] (vgl. Honig et al. 2015: 41f.; siehe auch Kapitel 5.2 bzw. 5.3) eine nicht zu unterschätzende Rolle im Hinblick auf die Prävention von Zugangsungleichheit (s.o. und Kapitel 1.2.1) zu – so bietet beispielsweise die Einrichtung, in der Tito betreut wird, einen Hol- und Bringservice für Schulkinder an und betreut diese auch in den Zeiten, in denen kein Unterricht stattfindet (siehe Kapitel 5.3.1.2).

9 Diese bilden die größte Gruppe (689 Tageseltern in 2014; vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 14) innerhalb der „personnes rénumérees, Einzelpersonen, die gegen Entgelt Kinder betreuen“ (Wiltzius und Honig 2015: 23), zu denen auch „employé/es pour la garde d'enfant (ArbeitnehmerInnen in Privathaushalten), Au Pair und Babysitter“ (ebd.) gehören.

10 Seit Ende 2013 werden diese und weitere Einrichtungen unter der Bezeichnung Services d'Education et d'Accueil pour Enfants (SEA, siehe Luxemburg 2013) zusammengefasst (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 15).

11 Diese gehen im Unterschied zu konventionierten Anbietern keine Kooperation mit dem Staat ein, sondern erhalten lediglich eine Betriebserlaubnis (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 7; Wiltzius und Honig 2015: 4, 16).

Im Hinblick auf die hier beschriebene, an Bedarfe und Bildungsorientierungen angepasste Zusammenstellung unterschiedlichster Angebote durch Eltern und für Kinder bewirkt das Luxemburger Split System neben einer Vielzahl an vertikalen Übergängen, d.h. Einrichtungswechseln im Zeitverlauf, vor allem horizontale Übergänge, d.h. alltägliche Wechsel (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 9; siehe auch Köngeter und Schulz 2013). Diese werden tagtäglich von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern ausgestaltet, weshalb in der vorliegenden Arbeit auf den im Forschungsprojekt CHILD zentral verwendeten Begriff des Bildungs- und Betreuungsarrangements zurückgegriffen wird (siehe Kapitel 2.3.3).

Am Beispiel der Bildungs- und Betreuungsangebote für dreijährige, d.h. noch nicht schulpflichtige Kinder in Luxemburg wird somit ersichtlich, dass der Bildungs- und Betreuungsalltag von der Konstellation unterschiedlicher AkteurInnen – Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder – abhängt. Diese AkteurInnen sind je nach Setting nochmals verschieden: So arbeiten im Care-Sektor (siehe Abbildung 1) neben selbstständigen Tageseltern ohne einschlägige Berufsausbildung hauptsächlich ErzieherInnen,[12] im Education-Sektor (siehe Abbildung 1) hingegen LehrerInnen bzw. Teams aus ErzieherInnen und LehrerInnen (vgl. Seele 2015: 13). Vor dem Hintergrund dieser Vielfalt an AkteurInnen und Konstellationen von AkteurInnen (siehe Kapitel 2.4) ergeben sich – wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wird – je unterschiedliche Bildungs- und Betreuungsinteressen, z.B. hinsichtlich einer Kompensation sprachlicher Defizite, institutioneller Frühförderung sowie eines Managements von Betreuungskosten. All diese Faktoren stehen mit einem individuellen und institutionellen Fokus auf Bildung bzw. Ansprüchen an eine Förderung von Bildung in Zusammenhang (siehe Kapitel 5). Eine unterschiedliche Gewichtung dieser Faktoren durch verschiedene AkteurInnen ist dabei mit Blick auf potentielle Vor- bzw. Nachteile von Kindern, also Ungleichheitsrelevanz (s.o.) zentral, sodass allgemein die Betonung von Bildung als Dreh- und Angelpunkt in der Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz begriffen wird.

Eine solche Ungleichheitsrelevanz ist nun aber weder eindeutig noch leicht verständlich und kann in strukturellen Beschreibungen, wie sie oben für die Education Précoce vorgenommen wurden, lediglich erahnt, nicht jedoch in ihrer (situativen) Entstehung analysiert werden (vgl. hierzu auch Seele 2015: 19f.). Um hier einen Erkenntnisgewinn erzielen zu können, ist ein explorativer Zugang sinnvoll, der methodologisch dem qualitativen Forschungsparadigma (siehe z.B. Flick, von Kardoff und Steinke 2010) zuzuordnen ist. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz von der Art der Betonung von Bildung abhängig ist, die wiederum von unterschiedlichen AkteurInnen im Bildungs- und Betreuungsalltag unterschiedlich vollzo-

12 Der Begriff „ErzieherInnen“ fasst hier wiederum Personen unterschiedlicher Qualifikation zusammen (vgl. Seele 2015: 13).

gen wird (s.o.), werden in der vorliegenden Arbeit drei Ebenen untersucht: Milieus, Institutionen und Interaktionen. Um die heterogenen Daten (Interviews, Beobachtungen, Dokumente), die im Rahmen des Forschungsprojekt CHILD (s.o.) gesammelt und zu ethnographischen Fallstudien verdichtet wurden (siehe Kapitel 4.1.2.2), miteinander vergleichen zu können, wurde die qualitative Mehrebenenanalyse (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013; Hummrich und Kramer 2011) als Forschungsstrategie gewählt (siehe Kapitel 3.3). Ziel dieses Ansatzes war es, die Art und Weise der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag in Luxemburg durch Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder zu untersuchen und dabei mögliche Widersprüche und Brüche zu berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Arbeit folgendermaßen strukturiert: Sie beginnt mit der Annahme, dass soziale Ungleichheit in der (frühen) Kindheit zwar zentral, in der aktuellen bildungssoziologischen Forschung jedoch (begrifflich) schwierig zu bestimmen ist. In diesem Rahmen werden in Kapitel 1 Studien und Ansätze vorgestellt, die im Hinblick auf die Untersuchung der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz zur Ein- und Abgrenzung von Prozessen sozialer Ungleichheit dienen. Hieran anknüpfend wird im zweiten Kapitel zum einen der Forschungsstand zu sozialer Ungleichheit in der (früh-)kindlichen Bildung und Betreuung dargestellt, zum anderen der Ansatz der vorliegenden Arbeit mit dem Fokus auf Konstellationen von AkteurInnen begründet. Vor dem Hintergrund einer Diskussion möglicher, insbesondere qualitativ-ethnographischer Forschungsstrategien zur Untersuchung von sozialer Ungleichheit wird anschließend die qualitative Mehrebenenanalyse nach Helsper, Hummrich und Kramer – in Abgrenzung von quantitativer Mehrebenenanalyse – als Forschungsstrategie einer Untersuchung der Betonung von Bildung mit Blick auf Ungleichheitsrelevanz vorgestellt (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird das Design der empirischen Untersuchung, welches im Rahmen des ethnographischen Forschungsprojekts CHILD (s.o.) entstanden ist, beschrieben. Darauf aufbauend werden Ergebnisse und Interpretationen der durchgeführten Mehrebenenanalyse in zwei Schritten dargestellt. Zunächst geht es in Kapitel 5 um die empirischen Befunde zur Art der Betonung von Bildung auf drei Ebenen – Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen von Eltern (Ebene 1), Alltagsstrukturen und -ordnungen (Ebene 2) sowie Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 3). Die Ergebnisse werden hier ebenenspezifisch zusammengefasst, bevor in Kapitel 6 nach Relationen zwischen den drei Ebenen gefragt wird. Hierzu werden empirische Befunde aus Kapitel 5 entlang ungleichheitsrelevanter Themen – Sprache, Sozialverhalten und Essen – und ungleichheitsrelevanter Konstellationen von AkteurInnen diskutiert. Abschließend werden Erträge und Grenzen der explorativen Untersuchung im Hinblick auf eine Identifikation von *Schaltstellen* in der Entstehung sozialer Ungleichheit diskutiert.

1. Soziale Ungleichheit als Untersuchungsgegenstand – eine bildungssoziologische Statusbestimmung

Soziale Ungleichheit erscheint in der aktuellen bildungssoziologischen Forschung facettenreich oder – negativ formuliert – verwirrend. So differenziert sie sich – wie in einem Aufsatz von Betz (2010) zur Bildungsungleichheit auf der Ebene von Kindergarten und Grundschule deutlich wird – in ungleiche Ressourcen (Finanzen, Wissen, Kontakte) und Orientierungen (Zukunftsausrichtung, Anstrengungsbereitschaft, Bewertungskriterien). Diese sind als ungleich zu betrachten, weil die jeweiligen Ressourcen und Orientierungen z.B. Zugang zu bestimmten Bildungs- oder Betreuungseinrichtungen einschränken, die wiederum mit bestimmten gesellschaftlichen Chancen verknüpft sind. Diese Chancen werden im Alltag wiederum beispielsweise über Bevor- oder Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen aufgerufen.

Vor diesem Hintergrund ist es für diese Arbeit grundlegend, soziale Ungleichheit und ihre Komponenten zu bestimmen.[13] Aktuell liegt laut Thompson, die sich auf Kreckel sowie Berger und Schmidt bezieht, keine „angemessene Konzeptualisierung und Theoretisierung sozialer Ungleichheit in der Soziologie" (Thompson 2013: 201) vor, was sich u.a. damit begründen lässt, dass das Sprechen über bzw. die Thematisierung sozialer Ungleichheit „selbst zur Problemstellung sozialer Ungleichheitsforschung gehören" (ebd.). Dies geschieht jedoch bisher, so die Folgerung aus Thompsons Argument, nur unzureichend. Obwohl internationale großangelegte Studien zur Bildung und Betreuung[14] einheitlich hervorheben, welche zentrale Bedeutung soziale Ungleichheit in der (frühen) Kindheit hat, machen sie auch deutlich, wie schwierig eine Begriffsbestimmung sozialer Ungleichheit zu sein scheint.

Diese Schwierigkeiten werden im Folgenden zum einen am Beispiel der politisch ausgerichteten, jedoch wissenschaftlich informierten *Starting-Strong*-Studien (OECD 2001a, 2006, 2012, 2015) sowie der EU-Studien *Qualität in der frühkindlichen Betreuung und Bildung* (Lindeboom und Buiskool 2013) und *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Europa* (Europäische Kommission 2009), zum anderen am Beispiel der wissenschaftlichen

13 Der Frage nach dem Sinn und Zweck sozialer Ungleichheit wird hier nicht nachgegangen. Für Ausführungen hierzu siehe z.B. Burzan 2011: 31ff., vgl. auch die kurze Diskussion in Nienhaus 2012: 12.

14 Die im Folgenden dargestellten Studien lassen sich dem Qualitäts- und/oder dem Wirkungsdiskurs innerhalb der Forschung zu frühkindlicher Bildung und Betreuung zuordnen (vgl. Viernickel 2012: 17ff.).

Langzeitstudien NICHD[15] (2000, 2001, 2002a, 2002b) und EPPE[16] (Sylva et al. 2003, 2004a, 2004b, 2007, 2011) gezeigt (Kapitel 1.1). Anhand von sozialstrukturanalytischen Definitionen und des von Solga, Berger und Powell (2009) entwickelten Strukturebenen-Modells erfolgt daran anschließend eine Bestimmung sozialer Ungleichheit (Kapitel 1.2). Die Entstehung sozialer Ungleichheit fokussierend, wird anschließend anhand der „Bourdieu-Boudon-Debatte" gezeigt, wie soziale Ungleichheit momentan in der empirischen Bildungsforschung untersucht wird (Kapitel 1.3).

1.1 Zur Einführung: Soziale Ungleichheit in frühkindlicher Bildung und Betreuung

„Soziale Ungleichheiten sind kein auf die Erwachsenenwelt begrenztes Phänomen" (Bauer 2011: 13) – im Gegenteil, sie spielen bereits in der Vorschule eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Kreyenfeld und Krapf 2016: 125; siehe auch Schlesiger et al. 2011 und Berendes et al. 2011) und beeinflussen zukünftige (Aufstiegs-)Chancen (vgl. Bauer 2011; Betz 2008). Vincent und Ball formulieren dies mit Rückgriff auf Beck und Beck-Gernsheim noch deutlicher: „Where people feel compelled to protect their place in society by their own exertions, this drive is bound to reach the nursery" (Beck und Beck-Gernsheim 1995: 32f., zitiert nach Vincent und Ball 2006: 168).

1.1.1 Die Bedeutung sozialer Ungleichheit in Starting Strong und weiteren Studien

Dass soziale Ungleichheit bereits in der frühen Kindheit von Bedeutung ist, zeigen viele großangelegte Studien zur Bildung und Betreuung. Anhand einer internationalen Auswahl bekannter Studien,[17] die sich mit dem Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung (null bis acht Jahre)[18] beschäftigen, wird dies im Folgenden näher erläutert.

---

15 Abkürzung für National Institute of Child Health and Human Development (vgl. NICHD 2017).

16 Abkürzung für Effective Provision of Pre-School Education (vgl. Sylva et al. 2003, 2004).

17 Es existiert eine Vielzahl an Langzeitstudien bzw. großangelegter Programmevaluation im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung – sowohl länderübergreifend als auch für einzelne Staaten. Für eine Übersicht siehe OECD 2012 und Schlesiger et al. 2011.

18 Dies ist die Altersspanne, die in den *Starting-Strong*-Studien zugrunde gelegt wird (vgl. OECD 2001a: 14). Eingeschlossen ist hier die Altersspanne von zwei bis vier Jahren,

So gehen die *Starting-Strong*-Studien (OECD 2001a, 2006, 2012, 2015), die zeitgleich mit der ersten PISA-Studie (OECD 2001b) für die frühkindliche Bildung und Betreuung starteten,[19] davon aus, dass die meisten Kinder aus OECD-Ländern heute mindestens zwei Jahre in Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Betreuung verbringen, bevor sie in die Grundschule kommen (vgl. OECD 2001a: 13). Frühkindliche Bildung und Betreuung ist also keinesfalls randständig, sondern kann Kindern, Eltern und der Gesellschaft eine Reihe von Vorteilen bringen (vgl. OECD 2012: 11). Dies ist jedoch abhängig von einem für alle Kinder gesicherten Zugang zu qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung und Betreuung (vgl. OECD 2001a: 7). Demensprechend ist es das Ziel der *Starting-Strong*-Studien zu zeigen, inwiefern politische Richtlinien, Betreuungs- und Bildungsangebote, Familien und Gemeinden zu frühkindlicher Entwicklung und frühkindlichem Lernen beitragen können (vgl. ebd.).

Anknüpfend an die *Starting-Strong*-Studien unterscheidet eine Studie des Ausschusses für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments zur Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung (vgl. Lindeboom und Buiskool 2013) fünf Qualitätskomponenten „im Bereich der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE)“[20] (ebd.: 5): Zugang/Teilnahme, politische, rechtliche und finanzielle Strukturen, personelle Ausstattung, Curriculum und Einbindung der Eltern (vgl. ebd.: 13). Von einer adäquaten Umsetzung dieser Qualitätskriterien versprechen sich die Autoren der Studie Chancengleichheit für alle Kinder, „da hochwertige FBBE eine solide Grundlage für die zukünftige Bildung schafft und ein wichtiges Instrument zur Verringerung gegenwärtiger und künftiger sozialer Ungleichheiten zwischen Kindern aus unterschiedlichen Verhältnissen ist“ (ebd.). Hierbei betont die Studie, dass insbesondere „Kinder aus benachteiligten Gruppen“ (ebd.: 17) von einer solch qualitativ hochwertigen Bildung und Betreuung profitieren könnten. Eine genauere Bestimmung solcher „benachteiligten“ Kinder nimmt eine frühere Studie der Europäischen Kommission zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

---

die für das Projekt CHILD (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016), in dessen Rahmen die hier vorliegende Arbeit entstanden ist, maßgeblich war.

19 Die Studien basieren auf einer seit 1998 stattfindenden Auswertung der frühkindlichen Bildung und Betreuung mittels einer Kombination qualitativer und quantitativer Untersuchungsschritte über Literaturrecherchen, Länder- bzw. Fallstudien (Australien, Belgien, Tschechien, Dänemark, Finnland, Italien, Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, Großbritannien und USA) und Befragungen (vgl. OECD 2001a, 2012).

20 Neben dieser deutschen Abkürzung existieren noch die englischen Akronyme ECEC (Early Childhood Education and Care) und ECCE (Early Childhood Care and Education; vgl. Lindeboom und Buiskool 2013: 39). Orientiert an den Begriffen des Projektes CHILD soll im Folgenden die Version ECEC verwendet werden, wenn von frühkindlicher Bildung und Betreuung die Rede ist. Darunter fallen laut OECD sämtliche Bildungs- und Betreuungsangebote für noch nicht schulpflichtige Kinder (vgl. OECD 2001a: 7).

in Europa (Europäische Kommission 2009) vor, die ebenfalls hervorhebt, dass qualitativ hochwertige ECEC soziale Ungleichheiten reduzieren helfe: „Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen, ethnischen Minderheiten, Migrantenfamilien und von Alleinerziehenden sind weniger erfolgreich in der Schule und haben damit weniger Chancen auf eine erfolgreiche berufliche Laufbahn“ (ebd.: 140).

Diesem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Position und zukünftigem beruflichen Erfolg gehen auch NICHD (2000, 2001, 2002a, 2002b) für die USA und EPPE (Sylva et al. 2003, 2004a, 2004b, 2007, 2011) für Großbritannien nach. Dies sind jedoch nicht die einzigen, sondern lediglich besonders häufig zitierte Langzeitstudien aus Großbritannien und den USA, Länder in denen solche Studien Schlesiger et al. (2011: 192) zufolge besonders populär sind.

So untersucht die NICHD-Studie als umfangreichste US-Studie im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung[21] (vgl. NICHD 2001) die Verknüpfung von Bildungs- und Betreuungsstrukturen, Merkmalen und Praktiken von ErzieherInnen und LehrerInnen sowie Form und Qualität des jeweiligen ECEC-Settings (vgl. NICHD 2000) mit familiären Faktoren, kindlichem Erleben und der Entwicklung von Kindern zwischen null und sieben Jahren (vgl. NICHD 2001: 457). Hier wird also die Bedeutung mehrerer Ebenen im Rahmen der Untersuchung sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung hervorgehoben, die auch den Ansatz der vorliegenden Arbeit prägt (siehe Kapitel 2 und 3). Mithilfe der Aktionskette *Child-Care Structure – Process – Outcome* (so der Titel von NICHD 2002a) lässt sich das zentrale Ergebnis dieses Verhältnisses – wenn auch etwas vereinfacht und normativ – zusammenfassen: Gute, d.h. qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung bedeutet gute kindliche Entwicklung. Unter den Begriff gute Entwicklung fallen dabei vor allem der Erwerb schulvorbereitender Fähigkeiten, Kompetenzen wie z.B. eine sichere Sprachverwendung (vgl. NICHD 2002b: 133) und ein gutes Sozialverhalten (vgl. NICHD 2001: 457, siehe Kapitel 6.1.1 und 6.1.2): „In both cognitive and social-emotional domains, quality and type of child care have clear impacts on child outcomes even after controlling for family factors“ (NICHD 2001: 487).

Auch die EPPE-Studie (Sylva et al. 2003, 2004a, 2004b, 2007, 2011) – die erste große europäische Langzeitstudie eines nationalen Samples zur Entwicklung von Kindern zwischen drei und sieben Jahren[22] (vgl. Sylva et al. 2003) zwischen 1997 und 2007 (vgl. OECD 2006: 41) – zeigt, dass eine qualitativ

---

21 Zu den im Rahmen dieser Studie eingesetzten Methoden zählen Langzeitbeobachtungen und die Operation mit multiplen Messwerten und Qualitätsindices (vgl. NICHD 2001: 460ff.).

22 Zu den im Rahmen dieser Studie eingesetzten Methoden zählen standardisierte Tests, die Erstellung von Profilen zum Sozialverhalten, Interviews, die Verwendung von Qualitätsskalen und fallbasierte Beobachtungen (vgl. Sylva et al. 2003, 2004b).

hochwertige vorschulische Bildung die kindliche Entwicklung im Hinblick auf kognitiv-intellektuelle und sozial-behaviorale Faktoren positiv beeinflusst (vgl. Sylva et al. 2003: 2; siehe auch Sylva et al. 2011). Davon könnten insbesondere „benachteiligte" Kinder profitieren, vor allem wenn sie in sozial gemischten Settings betreut würden (vgl. Sylva et al. 2003: 1). Darüber hinaus wirke sich ergänzende familiäre Förderung – ungeachtet der sozialen Herkunft – ebenfalls positiv aus (vgl. ebd.: 2).

Wie bereits in diesen kurzen Darstellungen deutlich wird, ist die Argumentation dieser internationalen Studien immer gleich: Soziale Ungleichheit wird im Alltag frühkindlicher Bildung und Betreuung reproduziert und bestimmt letztendlich die gesellschaftliche Position eines jeden Kindes. Daran schließt sich die Annahme an, dass frühkindliche Bildung und Betreuung helfen könne, diesen Mechanismus außer Kraft zu setzen, wenn sie qualitativ hochwertig ist (vgl. z.B. Sylva et al. 2003: 2). Eine solch wünschenswerte Qualität, z.B. in Bezug auf Räumlichkeiten, Betreuungspraxen und vorschulische Aktivitäten, wird jedoch nicht in allen Einrichtungen erreicht (vgl. Sylva 2010), und Kinder aus Familien unterer Einkommensgruppen kommen seltener in den Genuss qualitativ hochwertiger Bildung und Betreuung (vgl. OECD 2001a: 9), wie z.B. über die oben genannten fünf Qualitätskomponenten im Rahmen der Studie des Europäischen Parlaments (vgl. Lindeboom und Buiskool 2013: 13) beschrieben. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine niedrige Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung Kindern aus Familien unterer Einkommensgruppen mehr schadet als anderen Kindern (vgl. ebd.: 74).

1.1.2 Ungleichheitsbegriffe in Starting Strong und weiteren Studien

Im Hinblick auf die Bemühungen, soziale Ungleichheiten zu beseitigen, werden in den soeben angeführten Studien hauptsächlich zwei Gruppen von Kindern berücksichtigt: jene, die aufgrund von körperlichen, geistigen oder nervlichen Einschränkungen spezieller Aufmerksamkeit bedürfen, und solche, die aufgrund von dysfunktionalen Familienstrukturen, sozioökonomischen Benachteiligungen oder ethnischer, kultureller oder sprachlicher Faktoren zusätzliche Förderung benötigen (vgl. OECD 2006: 92). Die Zugehörigkeit zu einer unteren Einkommensgruppe ist demzufolge nur ein Teilaspekt, der mit sozialer Ungleichheit in Verbindung gebracht werden kann, oder anders formuliert: Soziale Ungleichheit ist ein vielschichtiges Phänomen (s.o.), welches in den dargestellten Studien nur bedingt definiert wird – so fehlen beispielsweise in den Glossaren der *Starting-Strong*-Studien entsprechende Einträge. In diesem Sinne machen die dargestellten Studien indirekt auch auf die Unklarheit aufmerksam, die mit dem Begriff der sozialen Ungleichheit verbunden ist – vor allem im Hinblick auf die Frage, ob eher soziale (vgl. OECD 2001a: 33) oder finanzielle Faktoren (ebd.: 36) im Vordergrund stehen.

Insgesamt werden folgende Schwerpunkte gesetzt, wenn von sozialer Ungleichheit die Rede ist: So wird soziale Ungleichheit z.B. mit Gefahr bzw. Gefährdung in Verbindung gebracht wie die Formulierungen „gefährdete Kinder" (Lindeboom und Buiskool 2013), „Risikokinder" (ebd.; Europäische Kommission 2009), „children at risk" (Sylva et al. 2003, 2004a, 2004b und OECD 2001a: 41) bzw. präziser „children at risk of school failure" (OECD 2001a: 41, 2006: 74) zeigen. Darüber hinaus wird soziale Ungleichheit oftmals mit Benachteiligung assoziiert: „Kinder aus benachteiligten Verhältnissen" (Lindeboom und Buiskool 2013), „disadvantaged children" (OECD 2001a: 74, 2012 und Sylva et al. 2003, 2004a, 2004b) bzw. „children from socially disadvantaged backgrounds" (OECD 2001a, 2006, 2012) und „Schüler, die hauptsächlich aufgrund sozioökonomischer, kultureller und/oder sprachlicher Faktoren benachteiligt sind"[23] (Europäische Kommission 2009: 7). Manchmal werden in diesem Zusammenhang auch spezielle Förderbedarfe hervorgehoben: „children in need of special support" (OECD 2001a: 8) bzw. „children with special educational needs" (ebd.). Vereinzelt wird soziale Ungleichheit auch im Zusammenhang mit bestimmten psychischen Dispositionen („vulnerable children", Sylva et al. 2003, 2004a, 2004b[24]) verwendet. Etwas neutraler erscheint hier der Rückgriff auf soziokulturelle oder ökonomische Faktoren (vgl. OECD 2001a: 8, 74, OECD 2012). Bei diesen Beschreibungen wird nur teilweise auf explizite Kategorien zurückgegriffen, wie den messbaren sozioökonomischen Status (Socio-Economic Status oder SES, vgl. Sylva et al. 2003, 2004a, 2004b), der Ausbildung, Beruf und Einkommen klassifiziert, die Lernbehinderungsklassifizierung SEN (Special Educational Needs,[25] vgl. Sylva et al. 2004b) oder die analoge OECD-Kategorie C/Disadvantaged (vgl. Europäische Kommission 2009).

Versucht man hier eine Zusammenfassung, so ließe sich in Anlehnung an die zweite *Starting-Strong*-Studie (OECD 2006) sagen, dass soziale Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung häufig mit der Vorstellung von Benachteiligung im Sinne eines Risikos, bestimmte Bildungsstufen in der Zukunft nicht erreichen zu können, verknüpft ist. Vor diesem Hintergrund wird in der in Kapitel 5 und 6 dargestellten qualitativen Mehrebenenanalyse ein Aspekt sozialer Ungleichheit in frühkindlicher Bildung und Betreuung untersucht, nämlich inwiefern ein jeweils unterschiedlich ausgeprägter Fokus auf

23 Hier liegt innerhalb der einzelnen EU-Länder keine eindeutige Definition vor, sodass jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden (vgl. Europäische Kommission 2009: 156ff.).

24 Im Rahmen der EPPE-Studie wird dieser Begriff jedoch als Oberkategorie für Kinder verwendet, die aufgrund von eigenen (u.a. Geschlecht, Geschwisterzahl), elterlichen (u.a. berufliche Qualifikationen) und familiären (u.a. Vorlesen, Spielen mit anderen Kindern) Faktoren besondere Förderbedarfe haben oder entwickeln können (vgl. Taggert 2010).

25 Diese wird allerdings unterschiedlich verwendet (vgl. Sylva et al. 2004b).

Bildung Auskunft über die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz – im Sinne eines Potentials für Bevor- bzw. Benachteiligungen (siehe Einleitung) – gibt.

Dem Risiko, bestimmte Bildungsstufen nicht erreichen zu können, sind der Argumentation der dargestellten Studien zufolge nun zum einen besonders Kinder mit bestimmten physischen und/oder psychischen Einschränkungen, zum anderen besonders solche Kinder ausgesetzt, die aufgrund soziokultureller oder ökonomischer Faktoren als „bildungsfern" betrachtet werden. Da häufig unklar bleibt, wie diese benachteiligten Kindergruppen zu identifizieren bzw. zu klassifizieren sind, bleibt auch eine Bestimmung sozialer Ungleichheit häufig aus.

1.2 Sozialstrukturanalyse: Definitionen und Modelle sozialer Ungleichheit

Wenn von sozialer Ungleichheit die Rede ist – das wurde trotz der verwirrend vielfältigen Begriffe auch in den genannten Studien deutlich –, geht es „keinesfalls um beliebige Andersartigkeiten […], sondern um die ungleiche Verteilung von Lebenschancen" (Burzan 2011: 7). Hradil spricht in diesem Zusammenhang von unterschiedlich vorteilhaften gesellschaftlichen Positionen (vgl. Hradil 2005: 27), die von verschiedenartigem Besitz abhängen (vgl. ebd.: 28). In diesem Sinne beschreibt soziale Ungleichheit „ein zentrales Phänomen der Sozialstruktur" (Solga, Berger und Powell 2009: 13). Sozialstrukturanalyse lässt sich daher als „die Untersuchung relativ dauerhafter Wechselbeziehungen zwischen sozialen Gruppen sowie deren Veränderungen als Formen des sozialen Wandels" (ebd.) verstehen. Soziale Ungleichheit betrifft folglich die Gesellschaft, d.h. sie wirkt sich makrostrukturell aus (vgl. Diehm, Kuhn und Machold 2013: 32). Vor diesem Hintergrund definiert Hradil soziale Ungleichheit wie folgt: „‚Soziale Ungleichheit' liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern' einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten" (Hradil 2005: 30). Diese ungleich verteilten wertvollen Güter sind oftmals von einem *„ungleichen Zugang zu sozialen Positionen"* (Solga, Berger und Powell 2009: 15) abhängig, welche wiederum *„systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind"* (ebd.). Die erste Bedingung beschreibt eine Form der Chancenungleichheit, die zweite kennzeichnet Ergebnisungleichheit (vgl. ebd.: 21f.). Zentral bei beiden Formen ist die Systematik – das entscheidende Charakteristikum, welches soziale Ungleichheit von Differenz unterscheidet (vgl. ebd.: 15). Die Grenzen seien hier jedoch fließend, da Differenzen sich, wie Solga, Berger und Powell (2009) am Beispiel des Körpergewichts deutlich machen, zu Ungleichheiten entwickeln könnten

(vgl. Solga, Berger und Powell 2009: 16). Hier wird bereits deutlich, dass Differenzen eng mit Ungleichheitsrelevanz verknüpft sind, ein Punkt, der im Rahmen der empirischen Untersuchung weiterverfolgt wird (siehe Kapitel 5 und 6). Dass es sich hierbei lediglich um ein „Könnte“, d.h. ein Potential handelt, betonen auch Diewald und Faist: „Es führen jedoch nicht alle Formen und Ausprägungen von Heterogenität[26] zur (Re-)Produktion von Ungleichheit“ (Diewald und Faist 2011: 96).

1.2.1 Strukturebenen sozialer Ungleichheit

Wie genau soziale Ungleichheit beschaffen ist, lässt sich aufbauend auf die oben genannten Definitionen anhand von vier Strukturebenen verdeutlichen: *Determinanten, Dimensionen, Ursache* und *Auswirkungen* sozialer Ungleichheit (vgl. Solga, Berger und Powell 2009: 16). Die folgende Abbildung 2 zeigt, in welchem Verhältnis die genannten Ebenen zueinanderstehen:

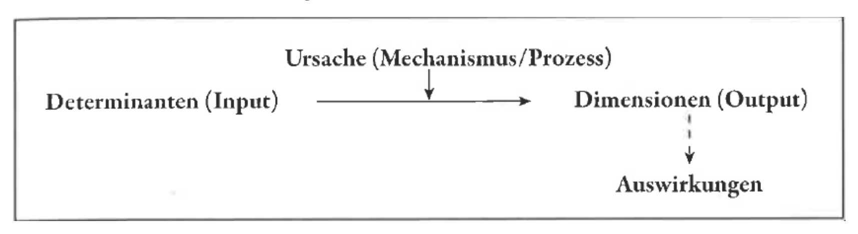


Abbildung 2: Strukturebenen sozialer Ungleichheit (Solga, Berger und Powell 2009: 17)

Dabei sind Determinanten sozialer Ungleichheit

> „soziale Merkmale von Personen (wie zum Beispiel das Geschlecht, das Bildungsniveau, die soziale Herkunft), die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen definieren, die wiederum Grundlage für Vor- oder Nachteile in bestimmten Handlungsbedingungen darstellen“ (ebd.: 16).

Unterschieden werden hierbei zugeschriebene und erworbene Merkmale, die jedoch immer sozial konstruiert seien (vgl. ebd.: 16f.).

Dimensionen sozialer Ungleichheiten stellen demgegenüber Ausprägungen von Bevor- bzw. Benachteiligungen dar, die aus Determinanten sozialer Ungleichheit erwachsen können. Zentrale Vor- und Nachteile können dabei (finanzieller oder materieller) Besitz, Macht, Prestige oder Bildung sein (vgl. Solga, Berger und Powell 2009: 18). Letztere Dimension sozialer Ungleichheit – Bildung – beschreiben Solga, Berger und Powell auch als Determinante, sodass die Abgrenzung zwischen beiden Begriffen nicht immer eindeutig scheint. So ist Bildung in der in Kapitel 5 und 6 dargestellten qualitativen

---

26 Diewald und Faist (2011) verwenden hier den Begriff der Heterogenität analog zu jenem der Differenz.

Mehrebenenanalyse sowohl (potentielle) Determinante als auch (potentielle) Dimension sozialer Ungleichheit. Solga, Berger und Powell erklären diese Uneindeutigkeit jedoch mit der Annahme, dass der Übergang zwischen beiden Strukturebenen fließend sei, und zwar in dem Sinne, dass sich Dimensionen zu Determinanten sozialer Ungleichheit entwickeln könnten (siehe Abbildung 3). Dies sei allerdings nur möglich, wenn es sich bei den Determinanten um erworbene und nicht um zugeschriebene Merkmale handle (vgl. Solga, Berger und Powell 2009: 18).

Determinante	Beispiele für Mechanismen	Dimension	Auswirkungen
	Zugeschriebene Merkmale		
Geschlecht	Statistische Diskriminierung	Ungleicher Zugang zu Führungspositionen	Einkommens-ungleichheiten
Klassenlage	Ausbeutung (→ Marx/Engels)	Einkommens-ungleichheiten	Lebensführung und -stile
Soziale Herkunft	Kulturelles Kapital (→ Bourdieu)	Bildungsungleich-heiten	Ungleiche Arbeits-losigkeitsrisiken
	Erworbene Merkmale		
Bildungsungleich-heiten	Kopplung des Zugangs zu Arbeits-plätzen an Bildungs-abschlüsse	Ungleiche Einkommen	Ungleiche Armuts und Gesundheits-risiken
Erlernter Beruf	Monopolisierung von Marktsegementen und -chancen (→ Weber; Parkin	Ungleiche Arbeits-losigkeitsrisiken	Ungleiche Armuts- und Gesundheitsrisiken

Abbildung 3: Beispiele für soziale Ungleichheiten und deren Strukturebenen (Darstellung orientiert an Solga, Berger und Powell 2009: 21, Markierungen von der Autorin)

Mit Rückgriff auf Abbildung 2 werden nun Determinanten über eine dritte Strukturebene zu Dimensionen sozialer Ungleichheit. Hinter dieser dritten Strukturebene – Ursache – verbergen sich „die sozialen Prozesse oder sozialen Mechanismen" (Solga, Berger und Powell 2009: 19), mit denen den Determinanten Ungleichheitsrelevanz verliehen wird, sodass sich Dimensionen sozialer Ungleichheit ausprägen. Mit Blick auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit ist diese Strukturebene zentral, da sie hervorhebt, dass im Rahmen sozialer Prozesse Ungleichheiten entstehen und (immer wieder) hergestellt werden. Somit lässt sich festhalten

> „dass Merkmale von Personen (wie Ausbildung, Geschlecht, Alter, Beruf, ethnische Zugehörigkeit) erst dann zu Determinanten sozialer Ungleichheit werden, wenn sie über

soziale Mechanismen vermittelt systematisch mit Vor- und Nachteilen (als Dimension sozialer Ungleichheit) verbunden werden" (Solga, Berger und Powell 2009: 19).[27]

Beispiele für solche sozialen Mechanismen sind Solga, Berger und Powell zufolge „Ausbeutungsverhältnisse, soziale Vorurteile oder Diskriminierung" (ebd.).

Als letzte Strukturebene beschreiben Solga, Berger und Powell Auswirkungen sozialer Ungleichheit als „Konsequenzen der sozial strukturierten Vor- und Nachteile" (ebd.: 20). Diese Strukturebene wird im Folgenden nicht weiter berücksichtigt, da im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit Langzeitprozesse[28] nur vereinzelt untersucht werden konnten und stattdessen die situative Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Fokus steht (siehe Kapitel 2 und 3). Hier stellt sich die Frage, wie solche „situativen Prozesse" vor dem Hintergrund des soeben beschriebenen makrostrukturellen Modells[29] in den Blick genommen werden können.

Fallbeispiel: Die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz

In der Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie,[30] auf die in der qualitativen Mehrebenenanalyse zurückgegriffen wird (siehe Kapitel 5 und 6), wird deutlich, wie ein „unkonventionelles" Essverhalten zu Problemen im Bildungs- und Betreuungsalltag führen kann: Im Unterschied zu den meisten anderen Kindern, mit denen sie in einer Crèche betreut wird, isst sie nur sehr ungern Obst und Gemüse – gesunde Lebensmittel, denen im Alltag der Einrichtung aufgrund ihrer Bildungsorientierung besondere Bedeutung

27 Ähnlich argumentieren hier auch Diewald und Faist (2011).

28 Siehe hierzu z.B. das aktuell laufende deutsche Langzeitprojekt NEPS (National Educational Panel Study, 2017), mit folgendem Ziel: „[…] providing data on individual educational biographies and decisions as well as competence development over the life course" (Linberg, Bäumer und Roßbach 2013: 39; siehe auch Fey et al. 2012).

29 Obwohl Solga, Berger und Powell (2009) im Hinblick auf das Strukturebenenmodell nicht explizit auf eine Hierarchisierung der Ebenen verweisen, so wird es im Text als sozialstrukturanalytische Heuristik implizit auf der Gesellschafts-, d.h. der Makroebene verortet (s.o.). In einem persönlichen Gespräch (18.05.2017) stellt Justin Powell, einer der drei AutorInnen, jedoch klar, dass das Modell nicht nur die gesellschaftliche Makroebene beschreibe, sondern darüber hinaus auch Mikro- und Mesoebene umfasse. Mit Rückgriff auf das „Badewannen-Modell" (siehe hierzu Greve, Schnabel und Schützeichel 2009) beschreibt Powell, dass Prozesse bzw. Mechanismen auf der Ursachenebene mikro- bzw. mesostrukturell zu verstehen seien, über die Verknüpfung mit Determinanten jedoch makrostrukturell, d.h. top-down beeinflusst und als Dimensionen bottom-up auf die Makroebene (zurück)„gehoben" werden. Zur hier angesprochenen Vermittlung hierarchisierter Ebenen siehe ausführlicher Kapitel 3.

30 Sämtliche Kindernamen als auch im Späteren genannte Namen von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen sind anonymisiert worden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 13).

beigemessen wird. Da diese Bedeutung im Alltag sowohl von den ErzieherInnen (welche die Einhaltung bestimmter Essensregeln fordern) als auch den Kindern (die sich an diese Regeln halten) immer wieder aktualisiert wird, kommt Stephanie mehr und mehr ein Sonderstatus zu. Ungleichheitsrelevanz ist an diesem Punkt jedoch (noch) nicht erkennbar, da Stephanie aus ihrem „unkonventionellen" Essverhalten zunächst keinerlei Nachteile entstehen. Sie wird jedoch z.B. während eines Mittagessens insofern benachteiligt, als dass eine Erzieherin Stephanie verbietet, sich in ein bestehendes Gespräch am Esstisch einzuklinken, solange sie ihren Teller noch nicht leergegessen hat (siehe Kapitel 5.4.1.3). Berücksichtigt man hier die Bildungsorientierung der Einrichtung, so lässt sich das „Redeverbot" vor dem Hintergrund einer Erziehung zum Aufschub spezifischer persönlicher Bedürfnisse verstehen.[31]

Eine solche Erziehung geht zurück auf die protestantisch geprägte Leistungsvorstellung, Belohnungen zeitlich zurückzustellen (vgl. Rudolph 2009: 107), die zum einen in die Theorie des Belohnungsaufschubs (vgl. Mischel et al. 2011) sowie das *Deferred Gratification Pattern* (DGP) (vgl. Straus 1962) Eingang gefunden hat. Gemeint ist hiermit die Fähigkeit, „auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung zugunsten späterer erhöhter zu verzichten" (Grauer 1972: 40). Diese Kompetenz lässt sich am besten als eine „Metakompetenz" beschreiben, die diszipliniertes, rationales und zukunftsorientiertes Verhalten umfasst. Ob diese Verhaltensweisen gleichzeitig verfügbar sind, hängt zum einen von individuellen, jedoch auch von soziokulturellen Faktoren ab (vgl. Nienhaus 2012: 46). Auch wenn Straus zufolge hier keine eindeutigen Zusammenhänge nachgewiesen werden konnten (vgl. Straus 1962: 335), scheint Bedürfnisaufschub tendenziell in gehobenen Milieus praktiziert zu werden (vgl. ebd.: 328; Grauer 1972: 40; siehe Nienhaus 2012: 46), d.h. in Stephanies Umfeld bzw. im Umfeld der Crèche, die sie besucht.

Vor diesem Hintergrund vermittelt die Erzieherin Stephanie während der beschriebenen Mittagsmahlzeit eine Fähigkeit, die ihr z.B. in zukünftigen schulischen Settings Vorteile beim Lernen verschaffen kann. In der konkreten Situation wird Ungleichheit also dadurch relevant, dass die an Bildung orientierte Erzieherin versucht, Stephanie eine ebensolche Fähigkeit zu vermitteln, die ihr später potentiell Vorteile verschafft. Da sich Stephanie jedoch nicht zu dieser Fähigkeit („erst essen, dann reden") konform verhält, darf sie sich im Unterschied zu den anderen Kindern, die mit ihr am Tisch sitzen, nicht an der Unterhaltung über anstehende Familienurlaube beteiligen. In gewisser Weise erfährt Stephanie hier also in nuce was passiert, wenn man sich in einer stratifizierten Gesellschaft nicht regelkonform verhält: Man wird benachteiligt und

31 Alternativ ließe sich das Verhalten von Stephanies Erzieherin auch als disziplinarische Machtdemonstration verstehen. Vor dem Hintergrund, dass in dieser Arbeit jedoch speziell die Betonung von Bildung in den Blick genommen wird (siehe Einleitung), wird diese Deutung hier nicht weiter verfolgt. Zur Analyse von mikrostrukturellen Machtprozessen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung siehe Machold 2015.

unter Umständen sogar diskriminiert und stigmatisiert, in gewisser Weise also ausgeschlossen; dies jedoch nur – so lässt sich mit Rückgriff auf die obigen Definitionen sozialer Ungleichheit folgern –, wenn solche Prozesse systematisch auftreten. Im Falle von Stephanie, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit längerfristig begleitet wurde, lassen sich tatsächlich häufiger an das Thema Essen gebundene Formen der *Besonderung* (vgl. hierzu Beyer 2013a) beobachten, die sich im Hinblick auf das Aufschieben von Belohnungen als ungleichheitsrelevant beschreiben lassen (siehe Kapitel 6.1.3).

1.2.2 Begriffliche Kontroversen über die Untersuchung von sozialer Ungleichheit

Das soeben angeführte Beispiel aus Stephanies Bildungs- und Betreuungsalltag verdeutlicht, wie komplex die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Speziellen und Prozesse sozialer Ungleichheit im Allgemeinen sind, wenn man Solga, Berger und Powell (2009) zufolge unterschiedliche Strukturebenen berücksichtigt. Mit dem Fokus auf der Ursachenebene suggeriert das Strukturebenenmodell jedoch, dass die Untersuchung sozialer Ungleichheit handhabbar ist, obwohl Determinanten und Dimensionen nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind, dadurch, dass sie in Wechselverhältnissen zueinander stehen (siehe Abbildung 3 oben). Darüber hinaus erschweren begriffliche Kontroversen unterschiedlicher sozialstrukturanalytischer Ansätze[32] die Untersuchung von sozialer Ungleichheit.

So unterscheiden Huinink und Schröder beispielsweise nicht zwischen Ursache und Determinanten und setzen Dimensionen sozialer Ungleichheit mit sozialer Ungleichheit als Ganzes (im Sinne Solgas, Bergers und Powells also als Zusammenspiel von Determinanten, Ursache und Dimensionen) gleich (vgl. Huinink und Schröder 2008: 98). Diese Engführung sozialer Ungleichheit begründen sie mit Rückgriff auf die bei Kreckel und später Hradil auffindbare Unterscheidung zwischen *vertikalen* und *horizontalen* Merkmalen sozialer Ungleichheit (vgl. ebd.). Hradil (1987) fasst unter die vertikalen Merkmale – die er als soziale Ungleichheit per se versteht (vgl. Hradil 1987: 7) – finanzielle Mittel, Bildung, Macht und Prestige, aber auch „Diskriminierungen und Privilegien im täglichen Umgang mit Mitmenschen" (Hradil 1987: 10). Im Modell von Solga, Berger und Powell (2009) würden erstere Ausprägungen vertikaler Merkmale entweder Determinanten oder Dimensionen sozialer Ungleichheit entsprechen, letztere wären auf der Ursachenebene angesiedelt (siehe Abbildung 3 oben). Von diesen vertikalen Merkmalen grenzt Hradil nun horizontale Merkmale, wie beispielsweise das Geschlecht oder den Migrationshintergrund ab, die auf die vertikalen Merkmale einwirken, indem sie sie in ihrem Einfluss

32 Für eine Übersicht siehe z.B. Hradil 2005; Huinink und Schröder 2008 oder Rössel 2009.

modifizieren (vgl. Hradil 1987: 11). Darüber hinaus weist er individuelle „Einstellungen, Bewußtseinsformen und Mentalitäten“ (ebd.) als Einflussfaktoren aus. Insgesamt unterscheidet Hradil somit drei Aspekte, die bei der *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft* (so der Titel seiner Monographie von 1987) zu berücksichtigen seien, nämlich vertikale „Dimensionen ungleicher Handlungsbedingungen“ (ebd.: 11) und horizontale, diese Handlungsbedingungen bestimmende Faktoren, die sich entweder objektiv (wie das Geschlecht) oder subjektiv (wie der Lebensstil) ausprägen (vgl. ebd.).

Hradils Ziel bei dieser Differenzierung war es, auf gesellschaftliche Veränderungen aufmerksam zu machen, die die Sozialstruktur und somit auch soziale Ungleichheit komplexer gemacht haben (vgl. Hradil 1987: 7ff., Geißler 1990: 81f.; siehe auch Nienhaus 2012: 25f.). Diese Komplexität lässt sich Hradil (1987) zufolge nun nicht mehr in traditionellen Klassen- oder Schichtmodellen fassen, die tendenziell den vertikalen Aspekt sozialer Ungleichheit in Über- bzw. Unterordnungen ausdrücken (vgl. Rössel 2009: 104), sondern bedarf der Berücksichtigung von Lagen- und Milieumodellen, die das „horizontale Nebeneinander“ (vgl. Huinink und Schröder 2008: 197; Burzan 2011: 104) fokussieren.[33]

1.2.2.1 Soziokulturelle Milieus

Eine Möglichkeit, das eben genannte horizontale Nebeneinander zu beschreiben, ist es, von soziokulturellen Milieus auszugehen:

> „Die Kategorie der Milieus beschreibt Personen mit jeweils charakteristischen Einstellungen und Lebensorientierungen und fasst diese zu sozialen Gruppen mit entsprechend ähnlichen Wertorientierungen, Lebenszielen und Lebensstilen zusammen“ (Reckinger und Wille 2010: 21).

Dass es hierbei jedoch nicht allein um die Darstellung horizontaler, sondern um die von Hradil (1987) geforderte Kombination vertikaler und horizontaler Merkmale sozialer Ungleichheit geht (siehe Kapitel 1.2.2), wird in neueren Milieumodellen, wie beispielsweise den vom deutschen SINUS-Institut entwickelten, deutlich (vgl. Reckinger, Schulz und Wille 2010).[34] Im Rahmen der relationalen Milieutheorie (vgl. Vester et al. 2001) wurden diese SINUS-Milieus wiederum mit dem Konzept des sozialen Raumes nach Bourdieu (s.u.) verknüpft und erweitert (vgl. Chassé 2010: 129f.; Reckinger und Wille 2010: 21):

33 Siehe hierzu auch die sogenannte Überlappungshypothese (vgl. Geißler 2011: 101ff.; siehe auch Nienhaus 2012: 16).

34 Diese wurden im Rahmen einer Teilstudie des dreijährigen (2007–2010) an der Universität Luxemburg durchgeführten Forschungsprojekts IDENT – Soziokulturelle Identitäten und Identitätspolitiken in Luxemburg (vgl. Fehlen und Wille 2011: 26; Reckinger, Schulz und Wille 2010: 7) erstmals für die Luxemburger Gesellschaft (siehe Einleitung) beschrieben (vgl. Reckinger, Schulz und Wille 2010: 8).

> „Die neun identifizierten Milieus bilden den zweidimensionalen sozialen Raum ‚Luxemburg' ab, der sich vertikal in obere, mittlere und untere Milieus gliedert und sich horizontal nach verschiedenen Lebensstilen und Mentalitäten (‚avantgardistisch', ‚eigenverantwortlich', ‚hierarchiegebunden' und ‚autoritär') ausdifferenziert" (Fehlen und Wille 2011: 26; siehe Abbildung 4).[35]

Um zu zeigen, wie eine Kombination vertikaler und horizontaler Merkmale sozialer Ungleichheit konkret aussehen kann[36] und um die soziokulturelle Einordnung der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Eltern und ihrer Kinder (siehe Kapitel 4.1.1.2.2) nachvollziehen zu können, wird im Folgenden eine Auswahl der in Abbildung 4 dargestellten Milieus skizziert. Auf eine umfassende Darstellung aller Milieus wird hier nicht nur deshalb verzichtet, weil eine solche dem Sammelband zum Projekt IDENT entnommen werden kann (siehe Amann, Fehlen und Mein 2010), sondern auch und vor allem deshalb, weil die für die Untersuchung ausgewählten Eltern und Kinder sich auf lediglich drei Milieus verteilen: das aufstiegsorientierte, das unterprivilegierte und das liberal-gehobene Milieu.

Das größte Milieu und gleichzeitig die gesellschaftliche Mitte, dem in der vorliegenden Arbeit Maria, Tito sowie Nadine und ihre Eltern zugeordnet wurden (siehe Kapitel 4.1.1.2.2), stellt das aufstiegsorientierte Milieu (siehe Abbildung 4) dar. Hierzu zählen vor allem leitende Angestellte und Studierende, für die eine hohe Leistungsorientierung typisch ist (vgl. Fehlen und Wille 2011: 26; Amann, Fehlen und Mein 2010: 52). Dem drittgrößten Milieu (unterprivilegiertes Milieu, siehe Abbildung 4) wurden in der vorliegenden Arbeit Martin und seine Eltern zugeordnet. Im Unterschied zur gesellschaftlichen Mitte sind in diesem Milieu viele jüngere Menschen vertreten, die als unqualifizierte Arbeiter und Facharbeiter oder aber Büroangestellte über eher geringe Einkommen verfügen (vgl. Fehlen und Wille 2011: 26; Amann, Fehlen und Mein 2010: 54). Auffällig an diesem Milieu ist auch der hohe Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund, „von denen die Portugiesen/-innen mehr als die Hälfte stellen" (Amann, Fehlen und Mein 2010: 54). Typisch für Angehörige dieses Milieus ist eine starke Unzufriedenheit mit ihrem Berufsleben, die sie mit hedonistischem Freizeitverhalten, aber auch gesellschaftlichem Engagement kompensieren. Das viertgrößte Milieu, dem in der vorliegenden Arbeit Lena sowie Stephanie und ihre Eltern zugeordnet wurden, ist das liberal-gehobene Milieu (siehe Abbildung 4). Hier finden sich viele Lehrpersonen und

35 Zur Ermittlung dieser Milieus wurden „1579 Personen im Alter von mindestens 16 Jahren […] im Zeitraum von Oktober 2008 bis Februar 2009 durch ein luxemburgisches Meinungsforschungsinstitut befragt" (Amann, Fehlen und Mein 2010: 49).

36 Eine alternative luxemburgische Sozialstrukturanalyse wird im Rahmen des Projektes DESTINY durchgeführt, welches in einer langzeitlichen und sozialräumlichen Perspektive soziale Ungleichheit in Belgien und Luxemburg anhand von Umfrage- und Zensusdaten zu Bildung, Berufs- und Haushaltsstatus untersucht (vgl. Lord et al. 2011: 26).

(ähnlich wie in der bürgerlichen Mitte) viele leitende Angestellte mit überdurchschnittlichen Einkommen. Sie alle zeigen eine hohe, jedoch realistische Arbeitsorientierung, die Familie bietet häufig einen privaten Rückzugsort (vgl. Fehlen und Wille 2011: 27; Amann, Fehlen und Mein 2010: 55).

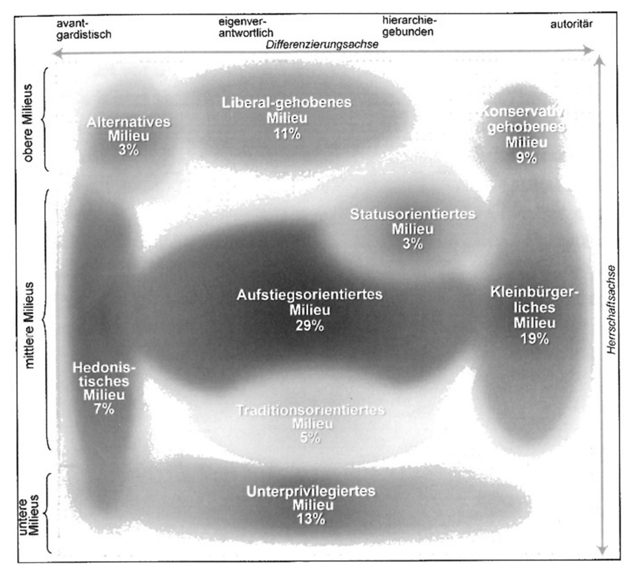


Abbildung 4: Soziokulturelle Milieus in Luxemburg (sozialräumliche Gliederung), Entwurf: IDENT unter Mitarbeit von Marie-Line Glesener (Amann, Fehlen und Mein 2010: 51)

1.2.2.2 Die Genese sozialer Ungleichheit

Obwohl soziokulturelle Milieus eine Möglichkeit bieten, horizontale und vertikale Merkmale sozialer Ungleichheit miteinander zu verknüpfen und aufeinander zu beziehen, bleibt soziale Ungleichheit im Rahmen von Sozialstrukturanalyse ein schwer zu fassendes Phänomen. Aus diesem Grund wird in der aktuellen Sozialstrukturforschung z.T. vorgeschlagen, soziale Ungleichheit unabhängig von Modellen zu diskutieren (vgl. Burzan 2011: 68; siehe auch Nienhaus 2012: 18). Einigkeit scheint jedoch darüber zu bestehen, dass geeignete Ansätze fehlen, um die *Genese* sozialer Ungleichheit zu beschreiben (vgl. Vester 2006: 14f.; siehe auch Diewald und Faist 2011: 93). Dies wird auch in den in Kapitel 1.1 dargestellten Studien zur frühkindlichen Bildung und Betreuung deutlich, wenn allein von „Risikokindern" (im Sinne einer Determinante sozialer Ungleichheit, siehe Solga, Berger und Powell 2009) die Rede ist, die in Zukunft schlechtere „Bildungserfolge" (im Sinne einer Dimension sozialer Ungleichheit, siehe ebd.) erzielen als „Nichtrisikokinder", ohne z.B. Diskriminierungsprozesse von Seiten des Lehrpersonals (als Ursachenebene,

siehe ebd.) mit zu berücksichtigen (vgl. Rabe-Kleberg 2011: 52). Will man dieser Frage nachgehen, so verschiebt sich das Verständnis sozialer Ungleichheit nach Kreckel wie folgt:

> „An die Stelle des Dualismus von Struktur und Prozess tritt die Vorstellung, dass Ungleichheitsstrukturen selbst als Prozesse verstanden werden müssen. Sie werden gleichzeitig als Voraussetzung und als Resultate der ständig ablaufenden Rekrutierungs- und Positionierungsprozesse gesehen, in denen die Strukturen sich andauernd erneuern" (Kreckel 2013: 9).

In diesem Sinne liegt eine (zukünftige) zentrale Aufgabe der Sozialstrukturanalyse in der Erforschung der Ursachenebene des von Solga, Berger und Powell (2009) beschriebenen Strukturebenenmodells (s.o.), d.h. der Frage nach den Mechanismen und Prozessen sozialer Ungleichheit. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll nun genau diese Determinanten und Dimensionen verbindende Ebene – im Sinne der hier gewählten Frage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag (siehe Kapitel 2 und 3) – berücksichtigt werden.

Um diesen Ansatz in bestehende Arbeiten zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit einordnen zu können, werden zunächst im Überblick zwei prominente Untersuchungslinien aus dem Bereich der Bildungsforschung in Anlehnung an eine Gegenüberstellung von Vester (2006) dargestellt – Bourdieu vs. Boudon (1.2.3) – bevor auf dieser Basis Studien zur Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung berücksichtigt werden (siehe Kapitel 2).

1.3 Empirische Bildungsforschung: Prozessorientierte Ansätze zur Untersuchung sozialer Ungleichheit

Studien aus dem Bereich empirischer Bildungsforschung, die die Genese sozialer Ungleichheit untersuchen, beziehen sich häufig entweder auf Bourdieus Theorie des sozialen Raumes (vgl. z.B. Bourdieu 2011, s.u.) oder auf Rational-Choice-Ansätze im Anschluss an die PISA-Studien (vgl. z.B. Baumert, Stanat und Watermann 2006a). Diese beiden Forschungslinien unterscheiden sich nun nicht nur in ihren theoretischen Vorannahmen, sondern auch in ihrer methodologischen Vorgehensweise: So sind erstere Studien an einem qualitativen Forschungsparadigma ausgerichtet, letztere gehen auf eine quantitative Methodologie zurück (vgl. Beyer 2013a: 33; Kramer und Helsper 2011). Zusammengefasst fokussiert die qualitative Untersuchungslinie eine Mikroebene, indem sie Interaktionen und Konstruktionen individueller AkteurInnen untersucht, quantitative Studien nehmen stattdessen eine Makroebene in den Blick, indem sie Verhältnisse gesellschaftlicher Gruppen analysieren (vgl. Diehm, Kuhn

und Machold 2013: 33; siehe hierzu auch Emmerich und Hormel 2017). Letzterer Fokus, der sich stark in gängigen Definitionen sozialer Ungleichheit widerspiegelt (siehe Kapitel 1.2), dominiert die aktuelle bildungssoziologische Forschungslandschaft (vgl. Vester 2006: 13).

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen theoretischen Vorannahmen und methodologischen Zugänge werden qualitative und quantitative Untersuchungslinien zur Erforschung der Genese sozialer Ungleichheit häufig als Gegenpole betrachtet: So beschreiben z.B. Diehm, Kuhn und Machold (2013) quantitative Ansätze als auf die Untersuchung von Ergebnissen (Outcomes) konzentriert und qualitative Zugänge als auf Entwicklungen ausgerichtet (vgl. ebd.: 32ff.). Im Kontext der oben beschriebenen Debatte um die Erforschung der Genese sozialer Ungleichheit (siehe Kapitel 1.2.2.2) erscheint diese Differenzierung zunächst irreführend und mit Blick auf das Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009), welches die Ursachenebene für die Erklärung sozialer Ungleichheit, d.h. ein Sichtbarmachen von Mechanismen und Prozessen, prominent setzt (siehe Kapitel 1.2.1), darüber hinaus fragwürdig. Darauf Bezug nehmend werden quantitative und qualitative Forschungslogiken hinsichtlich ihres Beitrags zur Erforschung sozialer Ungleichheit nicht nur voneinander abgegrenzt, sondern auch dergestalt als einander ergänzend beschrieben, dass sie „unterschiedliche Facetten der Genese sozialer Ungleichheit im Bildungssystem“ (Georg 2006: 8; siehe auch Rabenstein et al. 2013) in den Blick nehmen.

Unabhängig davon, ob quantitative und qualitative Ansätze im Hinblick auf die Untersuchung sozialer Ungleichheit nun als voneinander abgegrenzt oder sich ergänzend betrachtet werden (siehe Kapitel 7.3.3), wird hier deutlich, dass in beiden Forschungslogiken nicht immer klar definiert wird, was im Rahmen einer Untersuchung der Ursachenebene sozialer Ungleichheit (s.o.) tatsächlich in den Blick genommen wird – Prozesse, Mechanismen oder die Genese sozialer Ungleichheit[37] – und inwiefern sich diese Untersuchungsgegenstände überhaupt unterscheiden. Diese Problematik akzentuierend, sei hier z.B. auf den Sammelband *Prozesse sozialer Ungleichheit* (Siebholz et al. 2013) verwiesen, welcher z.B. Studien mit dem Fokus auf Prozesshaftigkeit, Diskursivität oder Mechanismen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit einschließt. Um vor diesem Hintergrund möglichst präzise zu sein, werden die konkreten Untersuchungsgegenstände der Studien zu sozialer Ungleichheit in frühkindlicher Bildung und Betreuung (siehe Kapitel 2) entlang der Differenz zwischen *Passungsverhältnissen* (siehe Kapitel 1.3.1) und *Gelenkstellen* (siehe Kapitel 1.3.2) beschrieben, welche im Folgenden näher erläutert wird.

---

37 So wird beispielsweise die im Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009, siehe Kapitel 1.2.1) zentral gesetzte Ursachenebene in einem ähnlichen Modell von Solga und Dombrowski als Mechanismus beschrieben (vgl. Solga und Dombrowski 2009: 11).

Auch wenn die vorliegende Arbeit einem qualitativen Forschungsparadigma zuzuordnen ist (siehe Einleitung), greift die hier angewandte qualitative Mehrebenenanalyse auf eine quantitative Methodologie zurück (siehe Kapitel 3.2). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden nicht nur qualitative, an Bourdieu orientierte Studien berücksichtigt, sondern auch an Boudon orientierte Studien, die einer quantitativen Forschungslogik folgen. Dieses Vorgehen soll dazu beitragen, einen Überblick über die Forschungslandschaft zur Genese sozialer Ungleichheit in Gänze zu erhalten und die vorliegende Arbeit besser verorten zu können.

1.3.1 Bourdieu und die Suche nach Passungsverhältnissen

Die Theorie des sozialen Raumes, „einem Raum von Unterschieden" (Krais und Gebauer 2014: 36), geht von der Annahme aus, dass gesellschaftliche Gruppen über – ungleich verteiltes – ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital verfügen (vgl. Bourdieu 1983, siehe auch Bourdieu 2011). Diese Verteilungsungleichheit (siehe Kapitel 1.2) führt – kurz gesagt – zu unterschiedlichen Lebensstilen oder Habitus.[38] Diese zeigen sich z.B. im Geschmack, in gesellschaftlichen Sichtweisen „und vor allem in einer sozialen Praxis, die Unterscheidungen vornimmt, Unterschiede bewertet und ihnen damit erst ihren sozialen Sinn gibt" (Krais und Gebauer 2014: 36). Bourdieus Theorie macht also den „Zusammenhang von objektiver Klassenlage und alltäglicher Lebensführung" (Solga, Berger und Powell 2009: 29) zum Thema.[39] Mit Rückgriff auf das Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) setzt Bourdieu die soziale Herkunft als (zugeschriebene) Determinante, das kulturelle Kapital als Ursache und Bildungsungleichheiten als Dimension sozialer Ungleichheit (siehe Abbildung 3).

38 „Der Habitus umfasst die grundsätzliche innere und äußere Haltung eines Menschen. Als Handlungsdisposition ist er zum einen gesellschaftlich erzeugt (‚opus operatum'), d.h. entstanden aus der Interaktion und Erfahrung im Rahmen eines bestimmten familialen und gesellschaftlichen Milieus und seiner Lage. Zum anderen bezeichnet er eine ganz bestimmte Art und Weise zu handeln (‚modus operandi'), ähnlich einem Stil oder einer Handschrift, als einheitsstiftendes Prinzip, das den Klassifikationen und Bewertungen, dem Geschmack, der Körperlichkeit und allen anderen Äußerungen eines Menschen gemeinsam ist" (Vester 2013: 140f.).

39 Innerhalb der Sozialstrukturforschung besteht Uneinigkeit darüber, wie Bourdieus Theorie konzeptuell (siehe Kapitel 1.2.2) einzuordnen ist. So schlagen Solga, Berger und Powell eine Orientierung an sozialen Klassen vor (vgl. Solga, Berger und Powell 2009: 25ff.), Huinink und Schröder ordnen die Theorie des sozialen Raums milieu- und lebensstiltheoretischen Erklärungen zu (vgl. Huinink und Schröder 2008: 170ff.) und Burzan sieht in Bourdieus Theorie gar ein eigenständiges, neues Konzept sozialer Gruppierung (vgl. Burzan 2011: 125ff.).

Aktuelle Studien, die auf dieser Grundlage soziale Ungleichheit im Bildungswesen untersuchen, konzentrieren sich auf die „lebensweltlichen Bildungsprozesse“ (Kramer und Helsper 2011: 105), die in den PISA-Studien – genauso wie in den in Kapitel 1.1 referierten Studien zur frühkindlichen Bildung und Betreuung – nicht untersucht wurden (vgl. Kramer und Helsper 2011: 105). Vor diesem Hintergrund sagen Kramer und Helsper, dass

> „eine Analyse der ‚Passungsverhältnisse‘ zwischen erfahrungsweltlichen und schulisch, institutionalisierten (Bildungs-)Haltungen erforderlich und weiterführend ist, um den Mechanismen der Verfestigung von Bildungsungleichheiten auf die Spur zu kommen“ (ebd.: 108).

Konkret meint Passungsverhältnis hierbei den Grad der Übereinstimmung von primärem und sekundärem Habitus (vgl. ebd.: 109; siehe auch Kramer 2014: 184), d.h. den im Rahmen von familiärer und schulischer Sozialisation erworbenen „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die in den Individuen wirksam werden“ (Bremer und Teiwes-Kügler 2013: 94). Ziel solcher Studien ist oft das Herausarbeiten und Ausdifferenzieren von „Handlungstypen oder Habitusformationen“ (Hummrich und Kramer 2011: 115), die sich dann im Hinblick auf Schul- bzw. Bildungsnähe und -ferne klassifizieren lassen (vgl. Kramer und Helsper 2011: 117; Kramer 2014: 188; siehe Abbildung 5).

Solche Klassifikationen von Passungsverhältnissen – anhand der Abbildung 5 exemplarisch dargestellt – sind jedoch „nicht statisch und unveränderlich zu denken“ (Kramer und Helsper 2011: 120). Im Rahmen der Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit stellen sie viel eher Momentaufnahmen dar, die sich im Verlauf bestätigen, aber auch verändern können (vgl. ebd.). Um solche komplexen Zusammenhänge erfassen zu können, ist es Kramer und Helsper zufolge wichtig, hierarchische Logiken, Rahmenbedingungen für Beständigkeiten und Brüche des Habitus sowie dessen tatsächliche Ausprägungen und Veränderungen (über den Ansatz von Bourdieu hinausgehend) in der Genese sozialer Ungleichheit zu identifizieren. Im Hinblick auf das hier angesprochene schulische Feld wäre demzufolge also z.B. zu untersuchen, in welchem Verhältnis SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen als AkteurInnen mit spezifischen biographischen und milieugeprägten Hintergründen in schulischen Institutionen sowohl synchron als auch diachron zueinander stehen (vgl. Kramer und Helsper 2011: 122).



Abbildung 5: Modell der schul- und bildungsbezogenen Habitustypen (Kramer und Helsper 2011: 117; siehe auch Helsper et al. 2009b: 131)

Ein solch komplexes Forschungsdesign ist in einer einzelnen (qualitativen) Studie natürlich kaum realisierbar – die Forderung hiernach macht jedoch erneut deutlich, was nötig ist, um ein so vielschichtiges Phänomen wie soziale Ungleichheit, wie es das Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) begreift, in seiner Prozesshaftigkeit untersuchen zu können.

1.3.2 Boudon und die Suche nach Gelenkstellen

Studien, die mit Rational-Choice-Ansätzen arbeiten, wählen einen anderen Zugang zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit als die an Bourdieu orientierten Studien, indem sie „klassenspezifisch[40] unterschiedliche Opportunitätsstrukturen und Kosten-Nutzen-Kalküle" (Georg 2006: 8) fokussieren. Dabei spielen primäre und sekundäre Herkunftseffekte, die zuerst von Boudon (1974) thematisiert wurden (vgl. Becker und Lauterbach 2016: 11; siehe auch Berendes et al. 2011: 205), eine Rolle (siehe Abbildung 6).

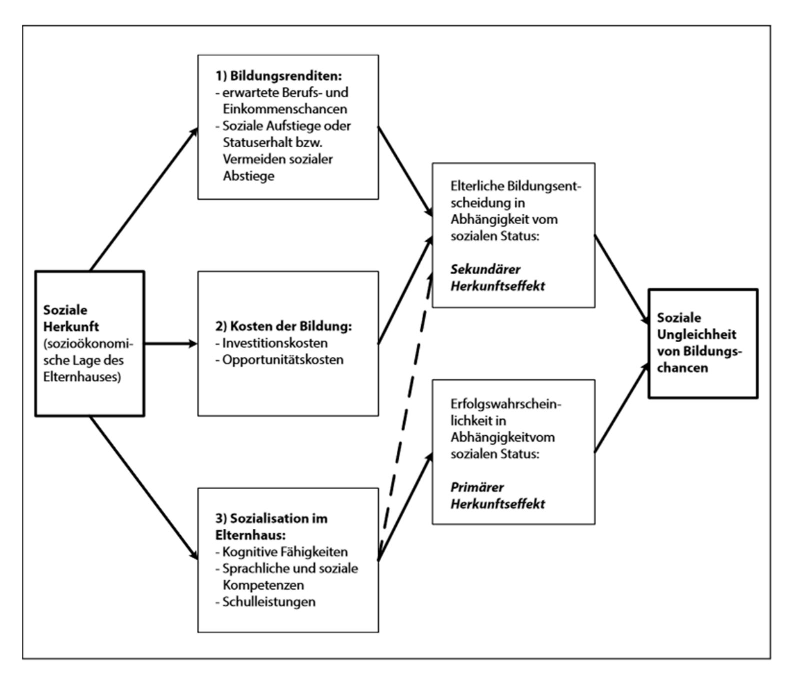


Abbildung 6: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (Becker und Lauterbach 2016: 11)

Analog zu Bourdieus primärem Habitus sind auch primäre Herkunftseffekte von der familiären Sozialisation abhängig, prägen sich aber (enger gefasst als der Habitus) im herkunftsabhängigen Erwerb kognitiver Kompetenzen, wie

40 Der Begriff der sozialen Klasse geht auf Ungleichheitsansätze zurück, die Besitz und Einkommen als Determinanten sozialer Ungleichheit fokussieren (vgl. Solga, Berger und Powell 2009: 25). Warum Georg sich hinsichtlich Bildungsungleichheiten auf soziale Klassen, nicht jedoch die flexibleren Begriffe sozialer Schichten oder soziokultureller Milieus (siehe Kapitel 1.2.2.1) bezieht, geht aus seinem Text nicht hervor (siehe Georg 2006).

Sprache und Sozialverhalten aus und beeinflussen schulische Leistungen (vgl. Vester 2006: 16). Im Unterschied zu Bourdieus sekundärem Habitus beschreiben sekundäre Herkunftseffekte nun keine Ausprägungen institutioneller Stile unterschiedlicher Schultypen, sondern Arten der Verteilung auf solche unterschiedlichen Schultypen (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit kritisieren Kramer und Helsper, Vertreter der an Bourdieu orientierten Untersuchungslinie (siehe Kapitel 1.3.1), dass solche Verteilungen nicht als Prozesse zu begreifen seien, da sie lediglich Entscheidungen, nicht aber Entwicklungen von Entscheidungen erfassten (vgl. Kramer und Helsper 2011). Studien wie die von Wohlkinger und Ditton (2012) zeigen jedoch, dass Verteilungen auf unterschiedliche Schultypen durchaus auf Entscheidungsprozessen beruhen (siehe Kapitel 2.4).

Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass Rational-Choice-Ansätze vor allem Gelenkstellen, an denen sich soziale Ungleichheit auswirkt, untersuchen: Bildungsübergänge, verschiedene institutionalisierte Bildungsprogramme, Situationen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems (vgl. Maaz, Baumert und Trautwein 2011). Becker und Hecken (2009) sowie Becker (2011) nehmen vor diesem Hintergrund den tertiären Bildungsbereich in den Blick und untersuchen die niedrigen Beteiligungsraten von „Arbeiterkindern“ (vgl. Becker und Hecken 2009) und „bildungsferne[n] Gruppen“ (Becker 2011) im Hinblick auf Mechanismen individueller Bildungsentscheidungen (vgl. Becker und Hecken 2009: 234). Kosten-Nutzen-Überlegungen kommen hierbei ins Spiel, indem davon ausgegangen wird, dass herkunftsbedingte Entscheidungen Verläufe von Bildungsprozessen prägen (vgl. Vester 2006: 16), z.B. im Hinblick auf die Wahl einer bestimmten Schulform (vgl. Georg 2006: 8). Bei einer solchen Wahl wägen Eltern z.B. – in Annahme einer rationalen Entscheidung – die Kosten für eine bestimmte Ausbildung und die erwarteten Erfolgsaussichten einer solchen gegeneinander ab; sowohl hinsichtlich der „Machbarkeit“ eines speziellen Abschlusses als auch dessen „Prestigeträchtigkeit“ (vgl. Vester 2006: 16), z.B. im Rahmen einer Entscheidung für oder gegen den Besuch eines Gymnasiums (vgl. Becker 2003). Dass solche herkunftsbedingten Bildungserwartungen Ungleichheiten hervorrufen können, zeigt z.B. Stocké (2007). Eine langfristige Folge aus solchen primären Herkunftseffekten ist z.B. die Verfestigung von Kompetenzunterschieden (vgl. Georg 2006: 8). Wie solche Verfestigungen aussehen können, untersuchen z.B. Watermann und Maaz (2006) für den Übergang zwischen sekundärer und tertiärer Bildung anhand von Kompetenz- und Orientierungstypen (vgl. Watermann und Maaz 2006: 246ff.; siehe hierzu auch Choi 2009) und schließen – zumindest im Hinblick auf die Untersuchung von Orientierungen – wieder an Studien an, die auf der Grundlage der Bourdieu’schen Theorie arbeiten (siehe Kapitel 1.3.1). Im Unterschied zu diesen geben Rational-Choice-Ansätze oft auch Hinweise darauf, wie sich kompetenzbedingte Ungleichheiten möglicherweise reduzieren las-

sen, und akzentuieren eine praxisrelevante Ungleichheitsforschung. So argumentieren Van de Werfhorst und Mijs (2010) auf Grundlage eines umfassenden Studienberichts, dass eine Vereinheitlichung von institutionellen Leistungsanforderungen und eine Reduktion von ausdifferenzierten Bildungsgängen die (Re-)Produktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheit ausbremsen könnte.

1.3.3 Prozessorientierte Ansätze zur Untersuchung sozialer Ungleichheit – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die beiden soeben dargestellten Untersuchungslinien sich zum einen in ihrem methodischen Vorgehen unterscheiden – so arbeiten die an Bourdieu (1983, 2011) orientierten Studien eher qualitativ, die auf Boudon (1974) zurückgreifenden bzw. auf die PISA-Studien aufbauenden Rational-Choice-Ansätze eher quantitativ. Beide Untersuchungslinien verfolgen das Ziel, die Ursachenebene sozialer Ungleichheit (Solga, Berger und Powell 2009; siehe Kapitel 1.2.1) zu analysieren, dies jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – so untersuchen die an Bourdieu orientierten Studien Passungsverhältnisse von familiären und schulischen Habitus, um auf dieser Grundlage z.B. herkunftsbedingte Bildungstypen identifizieren zu können. Im Unterschied dazu fokussieren Rational-Choice-Ansätze herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen, welche im Verlauf zu ungleich verteilten Kompetenzen führen können.

Mit dem beiden Untersuchungslinien gemeinsamen Fokus auf die Genese sozialer Ungleichheit sind, zumindest theoretisch, Erklärungen sozialer Ungleichheit möglich (vgl. Solga, Berger und Powell 2009) – beide kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass die von Solga, Berger und Powell im Strukturebenenmodell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) prominent gesetzte Ursachenebene noch nicht ausreichend bestimmt sei (siehe auch Kapitel 1.2.2.2). Möglicherweise wäre hier eine Kombination der Stärken beider Untersuchungslinien für zukünftige Forschungen und Erklärungen zur Genese sozialer Ungleichheit gewinnversprechend (siehe Kapitel 7.3.3) – die Identifikation hierarchischer Komponenten mit Blick auf die Erklärung sich (re-)produzierender Bildungsungleichheiten von Rational-Choice-Ansätzen und die Bestimmung von milieuspezifischen Bildungsmustern und daraus erwachsenen differenziellen Bildungsbiographien von an Bourdieu orientierten Studien (vgl. Vester 2006: 21).

Die vorliegende Arbeit greift vor diesem Hintergrund Aspekte aus beiden Untersuchungslinien auf, ohne jedoch den Anspruch eines Mixed-Methods-Designs zu verfolgen. Bezogen auf den qualitativen Zugang, der hier gewählt wurde, liegt die Annahme nahe, dass die Frage nach Passungsverhältnissen in der Genese sozialer Ungleichheit im Vordergrund steht. Mit Blick auf die Mehrebenenanalyse, die als Untersuchungsheuristik verwendet wurde (siehe

Kapitel 3), sind Passungen bzw. Relationen tatsächlich ein zentrales Untersuchungsziel. Diese gründen sich hier jedoch nicht auf individuelle Schemata, da in der vorliegenden Untersuchung nicht habitushermeneutisch gearbeitet wurde (vgl. Bremer und Teiwes-Kügler 2013), sondern (beobachtbare) Praktiken sowie (erfragbare) Orientierungen und Entscheidungen im Mittelpunkt stehen (siehe Kapitel 4). Letztere deuten eine Nähe zu Rational-Choice-Untersuchungen an, die Gelenkstellen in der Genese sozialer Ungleichheit thematisieren (s.o.). Diese sind auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, und zwar auf Basis spezifischer Situationen innerhalb des frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystems sowie Übergängen einzelner Kinder zwischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen von Interesse (siehe Kapitel 5).

1.4 Soziale Ungleichheit als Untersuchungsgegenstand – Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die Untersuchung sozialer Ungleichheit in der Sozialstrukturanalyse im Allgemeinen und in der Bildungssoziologie im Speziellen eine zentrale Rolle spielt, jedoch (immer noch) unklar ist, was soziale Ungleichheit ausmacht und wie man sie umfassend untersuchen kann. Immer wieder wird jedoch darauf verwiesen, dass die Genese sozialer Ungleichheit in den Blick genommen werden muss.

Darüber hinaus wurde anhand der Darstellung der internationalen Studien zur Bildung und Betreuung deutlich, dass soziale Ungleichheit bereits in der frühen Kindheit besteht. Studien, die sich einer der beiden gängigen Untersuchungslinien zur Genese sozialer Ungleichheit zuordnen lassen, sind jedoch auf die schulische oder Weiterbildungsinstitutionen konzentriert, Untersuchungen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung sind bisher marginal (siehe Krüger et al. 2011: 9; Krüger und Rabe-Kleberg 2013: 137f.) heterogen und uneinheitlich (vgl. Beyer 2013b: 177f.):

> „Während die Ungleichheitsforschung in der Schule bereits vielfach empirisch erforscht wurde, so scheint der Kindergarten mit den Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten noch immer eine Art ‚black box' darzustellen" (Beyer 2013a: 47).

Da der Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch zentral ist, wird im folgenden Kapitel 2 der (vorhandene) Forschungsstand zu sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung dargestellt. Im Hinblick auf die qualitative Mehrebenenanalyse (siehe Kapitel 3) werden die Studien angeordnet entlang der Position – verstanden sowohl als sozialräumlicher „Standort" (vgl. Giddens 1984) als auch als sprechakttheoretischer „Argumentationspunkt" (vgl. Davies und Harré 1990), der sich auf je spezifische Wertvorstellungen und Normen (vgl. Kelle

und Tervooren 2008, Kelle und Mierendorff 2013) bezieht – von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Betreuung sowie Kindern als AkteurInnen in der Genese sozialer Ungleichheit referiert.

2. Die Genese sozialer Ungleichheit und ihre AkteurInnen – Studien zur frühkindlichen Bildung und Betreuung

Anknüpfend zum einen an die in Kapitel 1.2 dargestellten sozialstrukturanalytischen Ansätze, insbesondere das Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1), und zum anderen an die gegenübergestellten Untersuchungslinien aus der empirischen Bildungsforschung (siehe Kapitel 1.3), wird hier der Forschungsstand zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung dargestellt. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass hieran verschiedene AkteurInnen – Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder – beteiligt sind, sind sowohl das vorliegende Kapitel als auch die in Kapitel 5 dargestellte Mehrebenenanalyse strukturell an der Darstellung in einem Literaturbericht von Buchbinder et al. (2006) orientiert. Im Unterschied zur Darstellung in Buchbinder et al. (2006: 49ff.) liegt der Schwerpunkt hier jedoch nicht ausschließlich auf der Darstellung ethnographischer Studien – diese sind im Hinblick auf die Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit bislang auch noch recht selten (vgl. Fritzsche und Tervooren 2012: 28)[41] –, sondern auf dem jeweiligen Fokus in der Genese sozialer Ungleichheit.

Zunächst werden Studien vorgestellt, die Eltern und ihre Position in der Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung in den Vordergrund stellen (Kapitel 2.1). Hierbei lassen sich Ansätze, die die Genese sozialer Ungleichheit tendenziell über (lineare) Entscheidungen beschreiben (Kapitel 2.1.1), von solchen, die eher (zirkuläre) Entwicklungen betonen (Kapitel 2.1.2 und 2.1.3), unterscheiden: Erstere fokussieren häufig ökonomische Faktoren als Determinanten sozialer Ungleichheit und fragen, wie diese den Zugang zu bestimmten Einrichtungen (als Dimension sozialer Ungleich-

41 Dieses Forschungsfeld wird jedoch zumindest in Deutschland zunehmend populärer, wie aktuelle Tagungsprogramme zeigen. Als Beispiel sei hier das Panel *Ethnographie sozialer Ungleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern* auf der Tagung *Ethnographie der Praxis – Praxis der Ethnographie* an der Universität Hildesheim (22.02.–24.02.2016) genannt. Eine Auseinandersetzung geschieht dabei häufig unter Rückgriff auf den Begriff der Differenz bzw. Differenzpraktiken (vor allem in schulischen Settings und im Hinblick auf Leistung, siehe auch Kapitel 2.2.2) – dies fokussierte z.B. die Tagung *Praxeologie und Differenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* an der Europa-Universität in Flensburg (28.01.–29.01.2016; interne Kommunikation vom 27.02.2016; siehe auch die entsprechenden Tagungsseiten (https://www.uni-hildesheim.de/fr/fb1/aktuelles/ethnographie-der-praxis-praxis-der-ethnographie/ und https://www.uni-flensburg.de/tagung-praxeologie/; zuletzt geprüft am 13.08.2018).

heit) bestimmen. Letztere beziehen sich meist (indirekt) auf die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung[42] und fokussieren herkunftsbedingte Bildungs- und Betreuungsorientierungen bzw. -kulturen (zugleich als Determinanten und Dimensionen sozialer Ungleichheit) im Hinblick auf ein Zusammenspiel von strukturellen, vor allem lokalen Gegebenheiten und individuellem Handeln.

Hieran anschließend wird auf Forschungsarbeiten eingegangen, die die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen zentral setzen (Kapitel 2.2). Vor dem Hintergrund, dass Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Betreuung in je spezifisch soziokulturell geprägten Einzugsgebieten lokalisiert sind, sind hier zwei Ansätze zu unterscheiden: Zum einen gibt es solche, die Handlungsorientierungen und -muster von ErzieherInnen und LehrerInnen in den Blick nehmen und diese – analog zu den in Kapitel 2.1.3 beschriebenen Studien – als Determinanten und Dimensionen sozialer Ungleichheit aufgreifen (Kapitel 2.2.1). Zum anderen sind solche zu nennen, die mit einer praxissoziologischen Herangehensweise Differenzierungs- und Normierungspraktiken von ErzieherInnen und LehrerInnen herausarbeiten und diese als mögliche Ursache sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen, d.h. die Genese sozialer Ungleichheit als situativ von AkteurInnen hergestellt beschreiben (Kapitel 2.2.2).

Daraufhin wird die Position von Kindern thematisiert (Kapitel 2.3) – ein bisher eher seltener Forschungsfokus, der jedoch vereinzelt in ethnographischen Untersuchungen verfolgt wird (Kapitel 2.3.2). Dabei ist die Position von Kindern in der Genese sozialer Ungleichheit im Rahmen frühkindlicher Bildung und Betreuung aus zweierlei Gründen interessant: Zum einen unterliegen Kinder einer (zusätzlichen) speziellen Form sozialer Ungleichheit, die über Ausprägungen generationaler Ordnung (Kapitel 2.3.1) entsteht, zum anderen haben Kinder in der frühkindlichen Bildung und Betreuung eine „insider's perspective" (Buchbinder et al. 2006: 49), da sie die Hauptpersonen im Hinblick auf Bildung und Betreuung sind.

Mit Rückgriff auf das Konzept des Bildungs- und Betreuungsarrangements im Sinne von Bollig, Honig und Nienhaus (2016; Kapitel 2.3.3) werden abschließend interdisziplinäre Ansätze diskutiert, die dazu beitragen, die Konstellationen von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern in der frühkindlichen Bildung und Betreuung genauer zu beschreiben (Kapitel 2.4).

Wie in der Einleitung dargestellt, beruht die vorliegende Arbeit auf einer qualitativen Methodologie und nimmt die Genese sozialer Ungleichheit mit dem Fokus auf die situative Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in den Blick (siehe Kapitel 1), d.h. sie weist starke Parallelen zu den in Kapitel 2.2.2 und 2.3.2 dargestellten Untersuchungen auf. Im Hinblick auf die Durchführung einer qualitativen Mehrebenenanalyse, die unterschiedliche AkteurInnen auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt (siehe Kapitel 3), werden hier jedoch

42 Für eine Übersicht einschlägiger Arbeiten aus diesem Forschungszweig, der maßgeblich von den Arbeiten Basil Bernsteins geprägt wurde, siehe Choi 2009.

auch die Forschungsarbeiten aus den Kapitel 2.2.1 und 2.1 thematisiert, die tendenziell nicht Entwicklungen, sondern Entscheidungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersuchen. Der hier im Anschluss an die in Kapitel 1 thematisierten Forderungen für eine ertragreiche Ungleichheitsforschung verwendete Begriff der Genese sozialer Ungleichheit kann im Unterschied zum Begriff der Prozesse sozialer Ungleichheit, den Kramer und Helsper (2011) für Rational-Choice-Ansätze kritisieren (siehe Kapitel 1.3.2), als gleichzeitig breiter und konkreter verstanden werden, und er ermöglicht es, die Forschungslandschaft im Folgenden möglichst umfassend darstellen zu können.

2.1 Die Position von Eltern

Im Anschluss an die Unterscheidung vertikaler und horizontaler Merkmale sozialer Ungleichheit bzw. Vesters (2006) Argument, diese in ihrem Zusammenspiel zu betrachten (siehe Kapitel 1.2.2), um moderne Sozialstrukturanalyse zu betreiben, macht Henry-Hutmacher in der Einleitung zur SINUS-Studie *Eltern unter Druck* (2008) darauf aufmerksam, dass neben „Ernährung, Gesundheit, Kleidung und Medienumgang als Abgrenzungsfaktoren" (Henry-Hutmacher 2008: 8) auch die elterliche Betreuung und Erziehung von Kindern stark mit sozialer Ungleichheit korreliert (vgl. ebd.). So unterscheidet sie „zwischen aktiven Eltern, die sich um ihre Kinder kümmern, sie bewusst erziehen und intensiv fördern" (ebd.), und „Eltern, die die Entwicklung ihrer Kinder laufen lassen" (ebd.). Diese Umgangsweisen seien dabei von den je spezifischen Orientierungen und Lebensstilen, aber auch beispielsweise ökonomischen Faktoren abhängig, wie Merkle und Wippermann anhand der dieser Studie zugrunde liegenden SINUS-Milieus (siehe Kapitel 1.2.2.1) aufzeigen (vgl. Merkle und Wippermann 2008: 229f.).

Stefansen und Farstad (2010) und Vincent und Ball (2006), deren Studien zu Bildungs- und Betreuungsorientierungen bzw. -kulturen in Kapitel 2.1.3 vorgestellt werden, greifen das Hauptargument von Henry-Huthmacher (2008) bzw. Merkle und Wippermann (2008) auf. So formulieren Stefansen und Farstad sehr klar: „class shapes parents' care strategies in fundamental ways" (Stefansen und Farstad 2010: 136), und Vincent und Ball fügen hinzu: „Childcare opportunities and choices are strongly stratified and very closely tied to family assets" (Vincent und Ball 2006: 63).

Vor diesem Hintergrund und der Annahme, dass Eltern als HauptakteurInnen die Bildungs- und Betreuungsalltage ihrer Kinder prägen, geht Betz (2012) davon aus, dass es schichtabhängige Gestaltungsweisen von Kindheit („class-specific (unequal) designs of children's lives", Betz 2012: 120) gibt, und geht

folglich von ungleichen Kindheiten (vgl. Betz 2008) aus.[43] Vincent und Ball führen dies weiter und analysieren solche betreuten Kindheiten (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016) mit Blick auf gegenwärtige Herstellung und zukünftige Reproduktion:

> „Thus childcare is both an enactment of class and class relations, focusing on the present and how ‚people like us' respond to the need to care for or organize care for a young child, and also an act of reproduction focusing on the future, and equipping the child with the social and educational resources deemed necessary by families within particular social groups" (Vincent und Ball 2006: 167).

Solche Entwicklungen würden zwar auch von (ErzieherInnen und LehrerInnen in) Bildungs- und Betreuungseinrichtungen geprägt, Eltern bzw. Familien hätten hier jedoch den größeren Einfluss (vgl. Betz 2012: 116).

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass ein Großteil der Studien, die die Genese sozialer Ungleichheit in frühkindlicher Bildung und Betreuung untersuchen, auf den Einfluss der Eltern konzentriert ist. Häufig werden in diesem Forschungsfeld elterliche Betreuungsentscheidungen untersucht – in Anlehnung an die in Kapitel 1.3.2 dargestellten Rational-Choice-Ansätze. Dabei wird z.B. im Hinblick auf Betreuungseinrichtungen gefragt, welche und wie viele Settings Kinder hauptsächlich besuchen, warum und welche (pädagogische) Qualität die einzelnen Settings aufweisen. Darüber hinaus gibt es jedoch auch Studien, die – eher qualitativ orientiert – untersuchen, ob und wie sich Betreuungs- und Bildungsalltage über die Zeit verändern.

Auf diese Unterschiede bezugnehmend, werden im Folgenden zum einen Studien vorgestellt, die sozioökonomische Faktoren elterlicher Bildungs- und Betreuungsentscheidungen sowie deren Einfluss auf die Entwicklungen von Bildungs- und Betreuungsalltagen in den Blick nehmen, zum anderen solche, die sich mit milieuspezifischen Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -kulturen von Eltern befassen.

2.1.1 Sozioökonomisch bedingte Bildungs- und Betreuungsentscheidungen

Wie bereits in Kapitel 1.3 anhand von Schulstudien aus der empirischen Bildungsforschung gezeigt wurde, bestimmen Rational-Choice-Ansätze das „Verhältnis zwischen verfügbaren Ressourcen und erwartetem Nutzen" (Geier und Riedel 2008: 14). Studien zu elterlichen Betreuungsentscheidungen, die ökonomische Faktoren für Ungleichheiten verantwortlich machen, erklären

43 Dass diese Perspektive auch und vor allem dem Schwerpunkt auf empirisch quantitative Bildungsforschung (siehe Kapitel 1.3.2) geschuldet ist, machen de Moll und Betz (2016) vor dem Hintergrund der Frage nach der Position der Kinder in Prozessen sozialer Ungleichheit (siehe Kapitel 2.3) deutlich.

Betreuungsentscheidungen somit häufig mit Bildungs- und Einkommensunterschieden (vgl. ebd.: 19). In einigen Studien wird dieses Verständnis insofern erweitert, indem sie unter Ressourcen nicht nur finanzielle Mittel (Einkommen) und den beruflichen Status der Eltern fassen, sondern auch deren Bildung, beispielsweise in Form von Wissen um eine altersgerechte Kinderbetreuung (vgl. Huston, Chang und Gennetian 2002: 17; Joesch, Maher und Durfee 2006: 257). Darüber hinaus werden Bildungs- und Betreuungsentscheidungen als abhängig vom jeweiligen Bildungs- und Betreuungssystem – wohlfahrtsstaatlich oder marktliberal[44] – verstanden, sodass Bildungs- und Einkommensunterschiede Bildungs- und Betreuungsentscheidungen mehr oder weniger beeinflussen: „In markt-liberalen Ländern sind es insbesondere Kinder aus einkommensschwachen Haushalten, für die sich Eltern kaum qualitativ hochwertige Betreuung in Kindertageseinrichtungen leisten können" (Kreyenfeld und Krapf 2016: 125). Diese Verhältnisse, so argumentieren Vandenbroeck et al. (2008), lassen sich mit Rational-Choice-Ansätzen allein kaum begründen (vgl. ebd.: 256).

Den hier implizit angesprochenen Zusammenhang zwischen Verfügbarkeit *(availability)*, Wünschbarkeit *(desirability)* und Zugänglichkeit *(accessibility)* bezüglich frühkindlicher Bildung und Betreuung, der im Rahmen der ersten Ebene der Mehrebenenanalyse noch eine Rolle spielen wird (siehe Kapitel 5.2), untersuchen Vandenbroeck et al. (2008) genauer. Dabei weisen sie darauf hin, dass Eltern mit einem niedrigen Einkommen und solche, die einer ethnischen Minderheit angehören, im Unterschied zu Eltern mit einem höheren sozialen Status häufig keinen oder nur einen eingeschränkten Zugang zu qualitativ hochwertigen Kindertagesbetreuungseinrichtungen haben (vgl. ebd.: 255; siehe auch OECD 2001a: 9 in Kapitel 1.1.1). Da diesen Eltern folglich nur wenig oder gar keine anderen adäquaten Betreuungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. auch Hirshberg, Huang und Fuller 2005: 1120, 1146 und Loeb et al. 2004: 47), sei die Konsequenz, dass zumindest Familien mit niedrigerem Einkommen kostengünstige bzw. kostenfreie Angebote in Anspruch nehmen (vgl. Lowe und Weisner 2004: 148) und bei der Kinderbetreuung häufig z.B. auf Verwandte zurückgreifen. Demgegenüber lassen Familien mit höherem Einkommen ihre Kinder tendenziell häufiger in Einrichtungen betreuen (vgl. Capizzano, Adams und Sonenstein 2000: 6 und Huston, Chang und Gennetian 2002: 7). Wie bereits in Kapitel 1.1.1 mit Rückgriff auf die EPPE-Studie gezeigt wurde, wird in Einrichtungen oftmals eine höhere Qualität in der Bildung und Betreuung als im Rahmen familiärer Betreuung erreicht (siehe auch Sylva et al. 2007). Die hier angesprochenen Chancenungleichheiten (siehe Kapitel 1.2) wirken sich oft auch über reine Bildungs- und Betreuungsentscheidungen hinaus aus, sodass Eltern mit geringem Einkommen seltener an organisierten (Vereins-)Aktivitäten wie z.B. Babyschwimmkursen

44 Eine systemische Perspektive wird an dieser Stelle nicht weiterverfolgt, sie wird jedoch zum Ende der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 7.3) aufgegriffen.

teilnehmen und ihre Kinder später seltener in Sportvereinen und Musikschulen anmelden als Eltern mit höheren finanziellen Ressourcen (vgl. Betz 2012: 119).

2.1.2 Sozioökonomisch beeinflusste Entwicklungen von Bildungs- und Betreuungsalltagen

Studien, die sozioökonomische Faktoren als Determinanten sozialer Ungleichheit untersuchen, nehmen jedoch nicht nur Bildungs- und Betreuungsentscheidungen in den Blick, sondern fokussieren teilweise auch die Entwicklung des Bildungs- und Betreuungsalltags über die Zeit. Lowe, Weisner und Geis (2003) unterscheiden vor diesem Hintergrund in einer ethnographischen Studie zwischen Veränderungen, die absehbar sind (z.B. Älterwerden des Kindes), und solchen, die plötzlich aufgrund von familiären Umständen oder Änderungen in der finanziellen Unterstützung auftreten (vgl. ebd.: 9, 19).

Als Folge daraus wird in solchen Studien betont, dass ärmere Familien im Vergleich zu reicheren oft mit unvorhergesehenen Veränderungen an der Bildungs- und Betreuungssituation ihrer Kinder konfrontiert sind, d.h. der Alltag sozial benachteiligter Familien ist häufig (verstanden als Dimension sozialer Ungleichheit) instabil (vgl. Adams und Rohacek 2010: V–VI). Solche Entwicklungen lassen sich auch im Rahmen der Mehrebenenanalyse (siehe Kapitel 5.1) erkennen.

In Erweiterung der bisher zitierten Studien berücksichtigen z.B. Adams und Rohacek (2010) nicht nur das familiäre Einkommen, sondern auch die Wohnsituation, den Gesundheitszustand sowie die Zusammensetzung der jeweiligen Familie (vgl. ebd.: V–VI). Darüber hinaus untersucht eine australische Studie *multiple Betreuungsarrangements*[45] – die Verknüpfung unterschiedlicher Betreuungssettings an einem Tag oder im Verlauf einer Woche – als mögliche Quelle für Instabilität (vgl. Claessens und Chen 2013: 50). Dabei zeigt diese Untersuchung jedoch, dass Kinder, deren Alltag durch eine Vielzahl unterschiedlicher Betreuungssettings geprägt ist, nicht zwangsläufig in ärmeren Familien aufwachsen, sondern oft sogar in Familien mit hohem Haushaltseinkommen und insbesondere gut ausgebildeten Müttern (vgl. ebd.: 58). Somit scheint sich der Zusammenhang, dass Instabilität ausschließlich einkommensschwache Familien betrifft und in der Folge entsprechende Kinder in deren Entwicklung benachteiligt – im Sinne einer Ergebnisungleichheit (vgl. Solga, Berger und Powell 2009: 21; siehe Kapitel 1.2) –, nicht immer zu bestätigen. Hier zeichnen sich also im Unterschied zu den in Kapitel 2.1.1 referierten Studien gewisse „Uneindeutigkeiten“ in der Genese sozialer Ungleichheit ab.

45 Zum Verständnis des Arrangement-Begriffes in der hier vorliegenden Arbeit siehe Kapitel 2.3.3.

2.1.3 *Milieugeprägte Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -kulturen*

Neben den soeben angeführten Studien, die zur Erklärung elterlicher Betreuungsentscheidungen fast ausschließlich auf vertikale Ungleichheitsmerkmale zurückgreifen, existieren auch Untersuchungen, die eher horizontale Merkmale sozialer Ungleichheit (siehe Kapitel 1.2.2) hervorheben. Hierzu zählen auch bereits angesprochene Studien, die elterliche Bildungs- und Betreuungsentscheidungen nicht nur als ökonomisch bedingt ansehen, sondern spezifische Orientierungen mit berücksichtigen.

So gehen Lowe und Weisner (2004) nicht nur davon aus, dass Familien mit geringem Einkommen sich aus finanziellen Engpässen heraus für die Betreuung ihrer Kinder durch Verwandte oder Freunde entscheiden (siehe Kapitel 2.1.1), sondern dass solche Familien zusätzlich darauf Wert legen, dass ihre Kinder entlang familiärer Werte und Normen erzogen werden, anstatt im Hinblick auf zukünftige Erfolge in der (akademischen) Ausbildung. Dementsprechend würden sie sich häufig gegen eine außerfamiliale Betreuung entscheiden, denn sie gehen davon aus, dass Freunde und Verwandte eher an ihren Werten orientiert sind als Kindertageseinrichtungen (vgl. Lowe und Weisner 2004: 148, 168). In umgekehrter Weise würden Eltern mit hohem Einkommen ihre Kinder im Hinblick auf eine gute zukünftige (akademische) Entwicklung lieber in Einrichtungen betreuen lassen (vgl. ebd.: 148).[46] Häufig würden diese Eltern die Bildungsbemühungen in Einrichtungen sogar noch als unzureichend kritisieren und dann gegebenenfalls privat organisierte Institutionen zu Kompensationszwecken aufsuchen (vgl. Betz 2012: 122).

Hierbei scheint es Eltern also weniger um ökonomisch-rationale Entscheidungen zu gehen, sondern darum, spezifische Vorstellungen von „guter Kindheit“[47] zu realisieren, die jedoch in ähnlicher Weise von Determinanten wie der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu abhängen und im Hinblick auf Bildungsvorsprünge mittlerer bzw. gehobener Milieus ungleichheitsrelevant sind (vgl. Holloway 1998: 44; siehe auch Vincent und Ball 2006 und Betz 2012). In diesem Zusammenhang wird auch von speziellen *logics of practice* (vgl. Vincent, Braun und Ball 2008: 16) und einem *doing of class*[48] (vgl. Stefansen und Farstad 2010: 121; siehe hierzu auch Kalthoff 2006) gesprochen.

46 In umgekehrter Weise beschreiben Vincent, Braun und Ball (2008), dass Eltern aus mittleren oder gehobenen Milieus kleinräumige, intime Betreuung („small, intimate care spaces“, Vincent, Braun und Ball 2008: 9) bevorzugen würden, Eltern aus unteren Milieus hingegen die Betreuung in Großgruppen (vgl. ebd.: 10).

47 Hierbei handelt es sich um einen gängigen Begriff in der Kindheitsforschung. Für aktuelle Entwicklungen in diesem Feld siehe z.B. Bollig et al. (2018).

48 Im anglophonen Sprachraum wird *class* nicht gleichbedeutend mit dem Klassen-, sondern eher vergleichbar mit dem Schicht- bzw. Milieukonzept gebraucht. Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wird das Milieukonzept verwendet (siehe Kapitel 1.2.2).

Solche Orientierungen und Praktiken[49] untersuchen mehrere internationale Studien,[50] die im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden, da in den in Kapitel 2.2 referierten Studien zur Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen häufig auf Ergebnisse dieser Studien, vor allem auf die von Lareau (2011) zurückgegriffen wird und diese auch für die Mehrebenenanalyse in Kapitel 5 und 6 zentral sind.

2.1.3.1 *Concerted cultivation* und *tidy trajectory, accomplishment of natural growth* und *sheltered space*

Die ethnographische US-Studie *Unequal Childhoods* von Annette Lareau (2011)[51] knüpft an die an Bourdieu orientierte Untersuchungslinie zur Genese sozialer Ungleichheit (siehe Kapitel 1.3.1) an. In Anlehnung an die auf Schulkinder fokussierte sozialstrukturelle Sozialisationsforschung (siehe die Einführung zu diesem Kapitel und z.B. Bernstein 1972, 1973) beschreibt Lareau hier eine Differenz zwischen *concerted cultivation* (Planung und Kopplung alltäglicher Aktivitäten für das Kind) und *accomplishment of natural growth* (Berücksichtigung des dem Kind eigenen Entwicklungstempos) in den Erziehungsstilen der Eltern.[52] So sei *concerted cultivation* eher typisch für mittlere oder gehobene Milieus, *accomplishment of natural growth* hingegen eher typisch für untere Milieus (vgl. Lareau 2011: 33ff.). Dabei verweist der oberflächlich als „locker" erscheinende Erziehungsstil des *accomplishment of natural growth* auf eine Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kindern, d.h. hier wird generationale Ordnung thematisiert (siehe hierzu Kapitel 2.3.1), der des *concerted cultivation* eher auf Kinder als gleichberechtigte (Gesprächs-)PartnerInnen (vgl. Lareau 2011: 105ff.). Da letzterer Erziehungsstil Lareau (2011) zufolge gut zu institutionellen, insbesondere schulischen Kulturen passe (siehe

49 „Praktiken können […] nicht nur als Sprechakte (sayings), sondern müssen vielmehr als eine Kombination aus Sprechakten, körperlichen Bewegungen (doings) und einer durch Assoziation zwischen sozialisierten Körpern und materiellen Artefakten ermöglichten Handhabe der Dinge gefasst werden" (Hillebrandt 2015: 16f.).

50 Siehe hierzu beispielsweise auch die im Rahmen des EDUCARE-Projektes untersuchten kind- oder einrichtungszentrierten Orientierungen von Eltern (vgl. Bischoff, Betz und Eunicke 2017).

51 Die Studie wurde erstmals 2003 veröffentlicht, 2011 jedoch mit einem Blick auf die Zukunft der untersuchten Kinder bzw. deren Familien in einer überarbeiteten Fassung erneut herausgegeben.

52 Diesem Muster konform beschreibt eine Studie von O'Connell und Brannen (2013) hinsichtlich Mahlzeiten (siehe Kapitel 2.2.2.2), dass Eltern, die dazu tendieren, ihre Kinder mit unbekannten Lebensmitteln vertraut zu machen, häufig aus gehobenen Milieus stammen, wohingehen jene, die ihren Kindern entweder ohne Diskussion ein bestimmtes Lebensmittel vorsetzen oder aber ihnen die Lebensmittel zu essen geben, die sie gerne mögen, eher aus unteren Milieus stammen (vgl. O'Connell und Brannen 2013: 97).

hierzu Kapitel 1.3.1), sei schulischer Erfolg für Kinder, die *concerted cultivation* bereits in der Familie erfahren hätten, wahrscheinlicher (vgl. Lareau 2011: 161ff.).[53] In diesem Sinne lassen sich die elterlichen Erziehungsstile des *concerted cultivation* und des *accomplishment of natural growth* sowohl als Determinanten als auch Dimensionen sozialer (Ergebnis-)Ungleichheit verstehen.

Analog zu den von Lareau (2011) beschriebenen Erziehungsstilen unterscheiden Stefansen und Farstad (2010) in einer norwegischen Studie zwischen einem *tidy trajectory care model* (elterliche Pläne für wechselseitige, auch institutionelle Kinderbetreuung) und einem *sheltered space care model* (Zusammenstellung von *care puzzles* aus bekannten Betreuungspersonen). Analog zur Unterscheidung bei Lareau (2011) ordnen sie das *tidy trajectory care model* eher Eltern aus mittleren oder oberen und das *sheltered space care model* eher Eltern aus unteren Milieus zu.[54] Im Unterschied zu Lareau (2011) heben Stefansen und Farstad (2010) jedoch weniger familiäre Umgangsweisen hervor, sondern eher die Organisation und Entwicklung von Bildungs- bzw. Betreuungsentscheidungen und schließen somit auch an die in Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 thematisierten Studien an, die sozioökonomische Faktoren als Determinanten sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung begreifen.

2.1.3.2 Circuits of care and education

Über familiäre Bildungs- und Betreuungsorientierungen hinaus geht die in Großbritannien durchgeführte Studie von Vincent und Ball (2006), die alltägliche Prozesse sozialer Reproduktion in mittleren Milieus sowohl im familiären als auch institutionellen Rahmen fokussiert („day-to-day processes of social reproduction in the middle classes, as these take place within families, and in and through educational childcare settings“, ebd.: 50f.). Vor diesem Hintergrund sprechen sie mit Bezug auf eine frühere Arbeit von Ball, Bowe und Gewirtz (1995) von „‚circuits‘ […] of care and education“ (Vincent und Ball 2006: 60), d.h. Bildungs- und Betreuungskulturen, die sich nach je spezifischen Bildungs- und Betreuungsorientierungen (z.B. bezüglich Geschlechterrollen, Bildungserfolg, kindgerechter Förderung, Betreuungs- und Bildungsvorlieben) zusammensetzen und sich von anderen Kulturen unterscheiden und abgrenzen lassen (vgl. Vincent und Ball 2006: 164, 55).

---

53 Vgl. hierzu auch die quantitativen Ergebnisse des an der Goethe-Universität Frankfurt am Main angesiedelten EDUCARE-Projektes (z.B. de Moll und Betz 2016).

54 Stefansen und Farstad berücksichtigen in diesem Zusammenhang nicht nur ökonomische Differenzen zwischen Eltern aus unterschiedlichen Milieus, sondern machen auch die Art der beruflichen Tätigkeit (eher sozial oder eher technisch) für Differenzen in den Orientierungen der Eltern verantwortlich (vgl. Stefansen und Farstad 2010: 132f.).

Im Hinblick auf Bildungs- und Betreuungskulturen schließen Vincent und Ball (2006) an eine ebenfalls in Großbritannien durchgeführte Studie von Holloway (1998) an, die milieuspezifische Vergemeinschaftungsformen („class-specific forms of sociability“, Holloway 1998: 45) untersucht und annimmt, dass sich lokale Kulturen der Kinderbetreuung (*Local Childcare Cultures*, so der Titel ihrer Studie von 1998) nicht nur in Orientierungen zeigen, sondern in Alltagspraktiken[55] sichtbar werden (vgl. ebd.: 48). Determinante sozialer Ungleichheit ist hier der Sozialstatus der Mutter und ihre sozialen Netzwerke („mothers’ social status and their social networks“, ebd.: 39), Dimension der Zugang zu Wissen über kindliche Entwicklung und Versorgung mit vorschulischer Bildung („access to knowledge about child development and awareness of pre-school educational provision“, ebd.). Vincent und Ball (2006) fassen vor diesem Hintergrund zusammen:

> „[…] the possibilities of who the children are, their subjectivities and individualities – how their days are structured, their activities, their food, their toys – who they mix with, who cares for them, what they learn (in the broadest social sense), and who they might become – are, for these very young children, shaped by the nuances and detail of their parents’ classed and gendered locations and practices“ (ebd.: 168).

In Anlehnung an die in Kapitel 1.2.2 thematisierte Differenz zwischen horizontalen und vertikalen Ungleichheitsmerkmalen beschreiben Vincent und Ball (2006) hier eine Verknüpfung unterschiedlichster Ungleichheitsausprägungen (vgl. ebd.: 63), die unterschiedlichste Kulturen und Umwelten der Kinderbetreuung („very different childcare cultures and environments“, Vincent und Ball 2006: 63.) schaffen.

2.1.4 Die Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung – die Position der Eltern

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Studien zur Position der Eltern in der Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung referiert. Es wurde deutlich, dass jene Untersuchungen trotz ihrer spezifischen Schwerpunkte – sozioökonomisch bedingte Entscheidungen oder milieubedingte Werte und Orientierungen – oft sowohl vertikale als auch horizontale Ungleichheitsmerkmale berücksichtigen und teilweise komplementär zueinander sind. Dies gilt z.B. in dem Sinne, dass Bildungs- und Betreuungsentscheidungen innerhalb spezifischer Bildungs- und Betreuungskulturen getroffen werden.

Das in Kapitel 1.2.1 dargestellte Strukturebenenmodell sozialer Ungleichheit von Solga, Berger und Powell (2009) lässt sich in den in Kapitel 2.1.1

55 Zum Begriff der Praktiken siehe Kapitel 4.

beschriebenen Studien zu tendenziell linearen Entscheidungen eher wiedererkennen als in den Untersuchungen in Kapitel 2.1.2 und 2.1.3. Letztere beschreiben eher zirkuläre Ungleichheitsprozesse, in denen Determinanten und Dimensionen nicht immer eindeutig voneinander abgrenzbar sind – ein Aspekt, auf den Solga, Berger und Powell in der Beschreibung ihres Modells selbst verweisen (2009; siehe Kapitel 1.2.1). So zeigt z.B. die Untersuchung von Claessens und Chen (2013, siehe Kapitel 2.1.2), dass sozioökonomische Faktoren wie das Einkommen der Mütter nicht zwangsläufig *multiple childcare arrangements* nach sich ziehen. Auch wenn diese Uneindeutigkeiten zum Teil sicherlich der hier gewählten Darstellung der Studien – (lineare) Entscheidungen vs. (zirkuläre) Entwicklungen – geschuldet ist, so machen sie doch deutlich, dass die Genese sozialer Ungleichheit nicht als eindimensional zu verstehen ist (vgl. Solga, Berger und Powell 2009, s.o.). Eindimensional ist sie vor allem auch deshalb nicht, weil unterschiedliche AkteurInnen involviert sind. So wurde in Kapitel 2.1.1 darauf hingewiesen, dass elterliche Bildungs- und Betreuungsentscheidungen in unterschiedlichen Bildungs- und Betreuungssystemen unterschiedlich ausfallen können und somit Einfluss auf die Genese sozialer Ungleichheit nehmen. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Genese sozialer Ungleichheit von der Art der Bildung und Betreuung, z.B. innerhalb eines bestimmten Einrichtungstyps, abhängen kann.

Hier deutet sich also bereits an, dass eine Analyse der Positionen unterschiedlicher AkteurInnen im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag auf mehreren Ebenen für die Erforschung der Genese sozialer Ungleichheit gewinnversprechend sein könnte (siehe Kapitel 3). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Studien referiert, die die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen in den Vordergrund rücken.

2.2 Die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen

Im Unterschied zu der Vielzahl an methodisch unterschiedlich angelegten Studien, die die Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung von der Position der Eltern aus betrachten (siehe Kapitel 2.1), existieren bislang nur wenige Untersuchungen, die die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen[56] in den Blick nehmen (vgl. Beyer 2013a: 45; Beyer 2013b: 177f.). Mit Rückgriff auf das Argument von Betz (2012; siehe Kapitel 2.1),

56 Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine Beobachtungen bei Tageseltern durchgeführt wurden (siehe Kapitel 4), soll in der folgenden Studiendiskussion ausschließlich auf die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen eingangen werden. Für Forschungsarbeiten zur Position von Tageseltern siehe z.B. Brooker 2014.

dass Eltern ein besonders großer Einfluss im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung zukommt, lässt sich dieser Studienmangel möglicherweise pragmatisch begründen – Forschung beginnt dort, wo besonders vielversprechende Ergebnisse zu erwarten sind. Dennoch gibt es einige Studien, die sich stattdessen oder ergänzend auf den Einfluss von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen konzentrieren. Diese Studien folgen tendenziell einem qualitativen, teilweise stark ethnographisch ausgerichteten Untersuchungsdesign.

Vor dem Hintergrund dieser methodischen und zusätzlich inhaltlichen Gemeinsamkeiten mit der vorliegenden Arbeit werden im Folgenden acht Studien etwas ausführlicher dargestellt. Zunächst werden zwei Studien, die die Grundannahmen von Lareau (2011, siehe Kapitel 2.1.2.1) zu milieuspezifischen Erziehungsstilen aufgreifen und auf Bildungs- und Betreuungsalltage in Einrichtungen übertragen, referiert, anschließend werden sechs praxisanalytische Studien vorgestellt, die jeweils spezifische Themen in Einrichtungen – Sprache, Essen und Disziplinierung – hinsichtlich der Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit aufgreifen.

2.2.1 Milieugeprägte Bildungs- und Betreuungsorientierungen von ErzieherInnen

Im Rahmen der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung (siehe Kapitel 2.1.3.1) wurden zwar herkunfsspezifische Erziehungsstile von Eltern (siehe Kapitel 2.1) beschrieben (vgl. z.B. Lüdtke 1972: 151f.), Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (hier: Schulen) wurden hingegen als einheitlich an Orientierungen mittlerer oder gehobener Milieus (hier: Mittelschichten) angelehnt charakterisiert (vgl. z.B. Bernstein 1972: 35, Lüdtke 1972: 159)[57]. Im Unterschied dazu argumentieren Nelson und Schutz in ihrer Studie *Day Care Differences and the Reproduction of Social Class* (2007), dass Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (hier: Kindertageseinrichtungen) unterschiedliche Erziehungsstile – entweder *concerted cultivation* oder *accomplishment of natural growth* (siehe Kapitel 2.1.2.1) – einsetzen würden, je nachdem in welcher soziokulturellen Umgebung sie lokalisiert seien.[58] Nelson und Schutz (2007) sagen also, dass es Unterschiede in den Orientierungen zwischen Einrichtungen gebe, die verschiedene Bevölkerungsschichten bedienten („differences between centers serving different segments of the population“, ebd.: 281). Zu diesem Ergebnis kommen sie durch die Beobachtung folgender Alltagspraktiken

57 Diskussionen über die Schule als Institution mittlerer oder oberer Milieus sind jedoch auch in neueren Arbeiten zu finden (vgl. Betz 2004: 69).

58 Zu Gentrifizierungsprozessen, d.h. ortsabhängigen Entwicklungen sozialer Ungleichheit in Grundschulen siehe die ethnographische US-Studie *Marketing Schools, Marketing Cities* (vgl. Bloomfield Cucchiara 2013).

in zwei US-Kindertagesstätten: Die Einrichtung, in der hauptsächlich Eltern aus mittleren oder oberen Milieus verkehrten, lege auf stabile Alltagsstrukturen und vielfältige Aktivitätsressourcen Wert und arbeite nach dem Credo, dass es wichtig sei, mit Kindern zu interagieren, um sie auf die Schule vorzubereiten, z.B. indem man sie lehre, wie sie Konflikte mit anderen Kindern zu lösen hätten. Hier erkennt man deutlich das Modell der *concerted cultivation* wieder, welches auch in unterschiedlichen Einrichtungen, die in der Mehrebenenanalyse berücksichtigt wurden, deutlich wird (siehe Kapitel 5.3). Im Unterschied dazu, so argumentieren Nelson und Schutz (2007) weiter, konzentriere sich die Einrichtung, in der hauptsächlich Eltern aus unteren Milieus verkehrten, darauf, die Kinder den Großteil ihrer Zeit in der Einrichtung selbst strukturieren zu lassen, ohne sich einzumischen. Komme es jedoch zu Konflikten, mache das Personal die Kinder mittels Direktiven auf unangemessenes Verhalten aufmerksam – hier entspricht der Einrichtungsstil dem Modell des *accomplishment of natural growth,* der sich ebenfalls im Rahmen der Mehrebenenanalyse zeigte, allerdings weniger milieuspezifisch wie hier geschildert (siehe Kapitel 5.3). In Anlehnung an die in Kapitel 1.3.1 dargestellten, an Bourdieu orientierten Studien schlussfolgern Nelson und Schutz (2007), dass diese einrichtungsspezifischen Erziehungsstile Einstellungen, Aktivitäten und schulischen Erfolg von Kindern stark beeinflussen (vgl. Nelson und Schutz 2007: 281), wobei hier die Passung zwischen elterlichem und einrichtungsspezifischem Erziehungsstil über die Reproduktion sozialer Ungleichheit entscheide (vgl. ebd.: 282, 313).

Eine weitere Studie, die solche Einrichtungsstile untersucht, dabei jedoch konkreter als die Studie von Nelson und Schutz spezifische Einstellungen von ErzieherInnen in den Blick nimmt, ist die Studie *Soziale Ungleichheit im Kindergarten* von Beate Beyer (2013a). Beyer fokussiert hier die Umgangsweisen mit bereits zwischen Kindern bestehenden Differenzen, z.B. hinsichtlich Geschlecht oder Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 51), und fragt danach, inwiefern Einstellungen der ErzieherInnen zu diesen Unterschieden Alltagshandlungen bestimmen (vgl. ebd.: 52). Diese Differenzen legt Beyer (2013a) im Unterschied zu Nelson und Schutz (2007), die sich auf die Gegenüberstellung von mittleren oder gehobenen und unteren Milieus konzentrieren, nicht vorab fest (vgl. Beyer 2013a: 51), sondern macht sich das „Herausfiltern potentiell relevanter Differenzierungslinien“ (ebd.) zur Aufgabe (siehe auch Kapitel 3.4.1 und 6.1). Ähnlich wie Nelson und Schutz geht auch Beyer dabei davon aus, dass Passung- oder Nichtpassung zwischen familiärer und institutioneller Orientierung zu Ungleichheiten führen könnten (vgl. Beyer 2013a: 105): Bestehe möglichst große Übereinstimmung zwischen dem Verhalten der Kinder und den Wertvorstellungen des Personals, werde dies positiv gewertet (vgl. ebd.:

234f.) und die Kinder würden bevorzugt behandelt,[59] „indem Erzieherinnen mehr mit ihnen sprechen, sie mehr Lob erfahren und ihnen mehr zugemutet wird“ (ebd.: 235). Im umgekehrten Fall seien z.B. Kinder, die sich entgegen bestimmter Regeln der ErzieherInnen verhielten, Exklusionsrisiken (z.B. im Hinblick auf den Ausschluss aus Gruppenaktivitäten) ausgesetzt (vgl. Beyer 2013b: 185f.). Da Beyer (2013a) ähnlich wie auch Nelson und Schutz (2007) die Passgenauigkeit des kindlichen Verhaltens zu Wertvorstellungen des Personals an die familiäre Sozialisation rückkoppelt, schlussfolgert sie, dass bereits bestehende soziale Ungleichheit innerhalb von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen noch verstärkt werde, und schließt hier nicht nur an die auf Bourdieu zurückgehenden Studien an (siehe Kapitel 1.3.1), sondern auch an jene, die auf Boudon und dessen Differenzierung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zurückgehen (vgl. Beyer 2013a: 235; siehe Kapitel 1.3.2).

2.2.2 Ungleichheitsrelevante Bildungs- und Betreuungspraktiken von ErzieherInnen und LehrerInnen

Die im Folgenden dargestellten Untersuchungen sind spezifischer als die Studien in Kapitel 2.2.1, indem sie sich auf spezifische (ungleichheitsrelevante) Themen – Sprache, Essen und Disziplin – konzentrieren, jedoch allgemeiner, indem sie nicht nur beschreiben, wie entlang dieser Themen bereits bestehende Ungleichheiten reproduziert werden, sondern auch zeigen, wie soziale Ungleichheit erst situativ hergestellt wird. In der ethnographischen Forschung wird in diesem Zusammenhang häufig auf das Konzept des *doing difference* (vgl. West und Fenstermaker 1995; siehe auch Fritzsche und Tervooren 2012: 25) zurückgegriffen, welches auch in der Mehrebenenanalyse zur Untersuchung der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz ersichtlich wird (siehe Kapitel 5). *Doing* beschreibt hierbei „all jene Konstruktionsprozesse, in denen entlang eines Kriteriums Bedeutungen hergestellt werden, die ihre soziale Relevanz wiederum durch permanente Bezugnahme reproduzieren“ (Akbaba 2014: 276).

2.2.2.1 Sprach- und Sprechpraktiken – Monolingualisierung und Differenzierung

Vor dem Hintergrund eines *doing difference* (s.o.) fragen Neumann und Seele (2014) am Beispiel des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in frühpädagogischen

59 Siehe hierzu auch die Studie *Children of Different Categories* von Bundgaard und Gulløv (2006), die zwischen Strategien von ErzieherInnen oder LehrerInnen, Differenzen hervorzugeben oder herunterzuspielen, unterscheiden (vgl. Bundgaard und Gulløv 2006: 153f.).

Einrichtungen in Luxemburg „wie ‚Diversität' im Alltag der Kindertageseinrichtung als ‚Differenz' praktisch bearbeitet und hervorgebracht wird" (ebd.: 350). Dabei unterscheiden sie zwischen Diversität und Differenz, weil sie davon ausgehen, dass Sprachenvielfalt (Diversität) im Einrichtungsalltag einen bestimmten Umgang mit dieser Vielfalt nahelege, die Differenzen erzeuge, z.B. im Hinblick auf eine schulvorbereitende Entwicklungsförderung (vgl. ebd.: 350). In dieser Hinsicht sehen Neumann und Seele Differenz im Unterschied zu Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) als (nahezu) gleichwertig mit Ungleichheit:

> „Der ‚feine Unterschied' zwischen Diversität und Differenz besteht jedoch darin, dass im Falle der Produktion von Differenz Unterscheidungen nicht egalitär gehandhabt werden, sondern wahrgenommene Verschiedenheiten in ungleichheitsrelevante Unterschiede bei der sozialen Wahrnehmung, Beurteilung und Behandlung bestimmter Personen und Personengruppen münden, also etwa mit unterschiedlichen Rechten, Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten verknüpft werden" (Neumann und Seele 2014: 349).

Auch wenn die Auswirkungen solcher ungleichen Behandlungen ethnographisch nicht direkt beobachtbar seien (siehe hierzu auch Kalthoff 2006: 97), so könnten sie den AutorInnen zufolge über die Einbettung der beobachteten Differenzierungspraktiken in größere Zusammenhänge, hier die Bedeutung der Vielsprachigkeit in Luxemburg, kontextualisiert werden (vgl. Neumann und Seele 2014: 351; siehe auch Kuhn und Neumann 2017). Vor dem Hintergrund der Diskussion über die Verwendung einer oder vieler Sprachen im Alltag frühkindlicher Bildung und Betreuung zeigen Neumann und Seele (2014), dass über das (normative) Festgelegtsein der ErzieherInnen auf eine Sprache – hier Luxemburgisch – Sprachpraktiken Ungleichheit relevant machen (vgl. ebd.: 361): „Das zentrale Medium bei der Erzeugung von Differenz ist dabei die Monolingualisierung des sprachlichen Verkehrs" (ebd.). An dieser Stelle argumentieren sie wiederum ähnlich wie Solga, Berger und Powell (2009), die davon sprechen, dass Determinanten über die Verknüpfung mit einer Ursache sozialer Ungleichheit Ungleichheitsrelevanz verliehen wird, die sich in Dimensionen sozialer Ungleichheit zeigt (siehe Kapitel 1.2.1). Obwohl Neumann und Seele (2014) keine Kontexteinbettung ihrer Beobachtungen vornehmen, die die Ungleichheitsrelevanz der sprachlichen Unterscheidungspraktiken genauer beleuchten würde, argumentieren sie, dass ihre Beobachtungen Hinweise darauf gäben, in welche Richtung solche Differenzierungspraktiken gehen könnten (vgl. ebd.: 361): Wenn man den in der Untersuchung dargestellten Fokus der ErzieherInnen auf das Luxemburgische beispielsweise in Zusammenhang mit der vorgeschriebenen Alphabetisierung in Deutsch bringt, die an Luxemburger Schulen Gesetz ist (siehe Einleitung), deuten ihre Beobachtungen darauf hin, dass Praktiken, die zwischen Luxemburgisch und anderen Sprachen unterscheiden (Monolingualisierung), als schulvorbereitend gesehen

werden müssen und das „Umschwenken“ in andere Sprachen als problematisch gelten müsse, weil es die Kinder möglicherweise von ihrer „Zielsprache“ abbringe (siehe Kapitel 6.1.1).

Die in Dänemark situierte ethnographische Studie *Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten?* von Charlotte Palludan (2007) beschreibt ebenfalls Unterscheidungspraktiken – jedoch nicht im Hinblick auf die Verwendung einer bestimmten Sprache, sondern hinsichtlich bestimmter Sprechweisen (vgl. ebd.: 75). Auf soziale Ungleichheit wird hier über die Verbindung dieser Sprechweisen mit Respekt und Anerkennung abgehoben (vgl. ebd.: 80). Analog zu den Erziehungsstilen *concerted cultivation* und *accomplishment of natural growth* (siehe Kapitel 2.1.2.1) macht Palludan (2007) in ihrer Studie auf die unterschiedliche Verwendung zweier Sprechweisen der ErzieherInnen im Kindergarten, den *teaching tone* und den *exchange tone* aufmerksam, mittels derer Kinder adressiert werden: „While the teaching tone is heard in the interaction between the staff and the ethnic minority children, the ethnic majority children (the Danes) are addressed in the exchange tone“ (Palludan 2007: 75). Vor dem Hintergrund, dass das Personal (ähnlich wie in der Studie von Beyer 2013a; siehe Kapitel 2.2.1) von Unterschieden zwischen diesen beiden Kindergruppen ausgeht (mit Rückgriff auf Solga, Berger und Powell 2009; siehe Kapitel 1.2.1, verstanden als Determinanten sozialer Ungleichheit) – in dem Sinne, dass die dänischen Kinder über ein größeres Sprachrepertoire verfügen als die nichtdänischen, welches sie in ihrer primären Sozialisation erworben haben –, argumentiert Palludan, dass mit dieser unterschiedlichen Verteilung von Ansprechweisen Bewertungen der Kinder vorgenommen würden (vgl. Palludan 2007: 80) und eine soziokulturelle Hierarchie unter den Kindern („a socio-cultural hierarchy among the children“, ebd.: 75) reproduziert werde (als Dimension sozialer Ungleichheit).

Im Unterschied zu den bisher zitierten Studien, die die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen bzw. Einrichtungen in der Genese sozialer Ungleichheit untersuchen, weist Palludan darauf hin, dass sich die Kinder selbst aktiv mit diesen Bewertungen auseinandersetzen (vgl. Palludan 2007: 83). So forderten Kinder die ErzieherInnen beispielsweise heraus, indem sie den *teaching tone* als *exchange tone* umdeuten, z.B. über nonverbale Kommunikation. Interessant hierbei ist nun, dass diesen Offerten von Seiten der Kinder nur stattgegeben wird, wenn es sich um dänische, nicht aber um Migrantenkinder handelt (vgl. ebd.). Palludan begründet dieses Phänomen mit Rückgriff auf den Bourdieu'schen Habitusbegriff (siehe Kapitel 1.3.1) und verdeutlicht, dass die dänischen Kinder sich selbstverständlich im Raum zu den ErzieherInnen positionierten, ihre Äußerungen sicher takteten und die richtige Lautstärke wählten, um das Personal davon zu überzeugen, jetzt nicht „unterrichtet“, sondern vielmehr „unterhalten“ zu werden (vgl. Palludan 2007: 86). Somit schließt Palludan mit der Erklärung, dass es nicht nur um die „richtige“ Sprache, sondern auch das „richtige“ Sprechen gehe (siehe Kapitel 6.1.1): „[…] respectability is

more than just a matter of speaking Danish. It is also about performing the language as a practice under specific conditions“(Palludan 2007: 87).

2.2.2.2 Esskulturelle Distinktionspraktiken

Die ethnographische Studie *Sandwiches and Subversion: Teachers' mealtime strategies and preschoolers' agency* (Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham 2015) beschreibt Strategien von LehrerInnen und SchülerInnen während der Mahlzeiten in zwei US-amerikanischen Vorschulen. Die Autorinnen unterscheiden drei Strategien, derer sich LehrerInnen während der Mahlzeiten bedienen: *gatekeeping*, d.h. die Kinder daran hindern, bestimmte Lebensmittel zu essen, die sie von zuhause mitgebracht haben, *directives,* d.h. Anweisungen, bestimmte Lebensmittel zu essen, und *hyperbolic justifications,* d.h. Vorhersagen (z.B. „von Zucker bekommst du Karies“), die dazu dienen sollen, das Essverhalten der Kinder zu modifizieren (vgl. Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham 2015: 367ff.). Vor diesem Hintergrund argumentieren die Autorinnen, dass Mahlzeiten in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen besonders eindrücklich zeigten, wie Kinder mit sozialen Konventionen außerhalb der Familie vertraut gemacht würden. Mit Blick auf die Mehrebenenanalyse in Kapitel 5 und 6 lassen sich Mahlzeiten somit als auf die Bildungsförderung der Kinder fokussierte Aktivitäten beschreiben. Ähnlich wie in der oben erwähnten Studie von Palludan (2007, siehe Kapitel 2.2.2.1) beschreiben Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham (2015) jedoch auch Strategien von SchülerInnen, die die der LehrerInnen im Sinne eines *underlife* (vgl. Corsaro 1990; siehe Kapitel 5.4.1.3) mehr oder weniger unterlaufen: *attempting* (versuchen, unerwünschte Lebensmittel zu verspeisen), *pretending* (so tun, als würden man essen) und *refusing* (sich weigern, zu essen; vgl. Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham 2015: 362; siehe auch Seehaus und Gillenberg 2016). Beide Strategien – die der LehrerInnen und die der SchülerInnen – seien nun in ihrem Zusammenspiel vor dem Hintergrund milieuspezifischer Vorlieben (als Determinanten sozialer Ungleichheit im Sinne Solgas, Bergers und Powells 2009, siehe Kapitel 1.2.1) potentiell bevor- bzw. benachteiligend, d.h. ungleichheitsrelevant – dies zeigen Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham (2015) analog zu Nelson und Schutz (2007, siehe Kapitel 2.2.2) mit Blick auf soziokulturell unterschiedlich situierte Vorschulen. Dies gelte besonders im Hinblick auf die Unterscheidung von einem Fokus der LehrerInnen auf Anordnungen *(directives)* gegenüber einem Fokus auf Aushandlungen *(discussion),* welche Lareau (2011; siehe Kapitel 2.1) mit dem Fokus auf Eltern als eine der Unterschiede zwischen *concerted cultivation* und *natural growth* beschrieben hat.

Über einen Umgang mit „gutem Essen“ (vgl. Schulz 2016a), wie er in der vorangehenden Studie mit Blick auf spezifische Strategien von LehrerInnen und SchülerInnen beschrieben wurde, geht der Ansatz von Seehaus (2014a und

2014b) hinaus. Im Rahmen des ethnographischen Projektes *Doing Gender und Doing Diversity am Mittagstisch. Eine Untersuchung von Verpflegungssituationen in pädagogischen Einrichtungen* (vgl. auch Rose, Seehaus und Schneider 2016) hat sie teilnehmende Beobachtungen in Grund- und weiterführenden Schulen durchgeführt. Hinsichtlich der Beobachtungen des Mittagessens in Grundschulen, welches sich als sehr viel stärker durch die LehrerInnen reguliert erwies als dieselbe Mahlzeit an weiterführenden Schulen, beobachtete Seehaus (2014a und 2014b) z.B. auch Strategien des *gatekeeping* – diese verweisen jedoch nicht nur auf die Regelung dessen, was als „richtiges" Essen verstanden wird, sondern darüber hinaus auch auf „richtiges" Verhalten bei Tisch (siehe Einleitung), z.B. die verbale Anfrage gewünschter Lebensmittel (vgl. Seehaus 2014a: 133). Dieses „Richtigsprechen bei Tisch" deutet Seehaus im Hinblick auf eine Mahlzeitenkultur (siehe auch Dietrich 2016), die den Kindern in der Grundschule vermittelt werden solle, d.h. eine bildungsfokussierte Fähigkeit (vgl. auch Schulz 2016a; Schütz 2016). Seehaus selbst stellt diese Praxis nun nicht in Zusammenhang mit milieuspezifischen Vorlieben. Mit Rückgriff auf Bourdieu (2011) und die Arbeiten der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung, die Schule als Ort kultureller Reproduktion mittlerer oder oberer Milieus verstehen (siehe Kapitel 2.2.1), lässt sich dieser Bezug jedoch herstellen (siehe hierzu auch Schulz 2016b).

2.2.2.3 Disziplinierungspraktiken

Der oben dargestellte Ansatz von Seehaus (2014a und 2014b) hat schon verdeutlicht, dass von LehrerInnen geforderte Mahlzeitenregeln (siehe auch Kapitel 5.3) hinsichtlich der Genese sozialer Ungleichheit nicht nur als Erziehung zu „richtigem" Essen, sondern auch als Erziehung zu „richtigem" Verhalten verstanden werden können (siehe auch Kapitel 6.1.3). Letzteres thematisiert Waksler (1991) in ihrer ethnographischen Studie *Dancing When the Music is Over,* indem sie sich auf die Einhaltung und Missachtung geltender Regeln in Kindertageseinrichtungen konzentriert (vgl. ebd.: 97). Die Missachtung geltender Regeln – verstanden als jeglicher Gedanke, jegliches Gefühl oder jegliche Handlung, die Mitglieder einer sozialen Gruppe als Gefährdung ihrer Werte und Normen ansehen („any thought, feeling, or action that members of a social group judge to be a violation of their values or rules", Douglas und Waksler 1987: 10, zitiert nach Waksler 1991: 98) –, fasst sie unter den Begriff der Devianz. Um dieser entgegenzuwirken, werden Waksler (1991) zufolge in Kindergärten Regeln unterschiedlicher Reichweite von ErzieherInnen aufgestellt: vom persönlichen Urteil über Verhaltensgrundsätze in der Einrichtung hin zu soziokulturellen Regeln, die die Kinder auf das gesellschaftliche Leben vorbereiten sollen und die mittels (verbaler oder physischer) Disziplinierungsmaßnahmen – *command, statement, sarcasm, threat, deprivation, mild physical punishment* – durchgesetzt werden (vgl. ebd.: 101ff.). Im Hinblick auf die

Genese sozialer Ungleichheit ist nun interessant, dass Waksler (1991) Unterschiede in der Durchsetzung dieser Disziplinierungsmaßnahmen feststellt, sodass sie von *selective discipline* spricht. Diese basiere auf Kategorien, in die ErzieherInnen Kinder auf Grundlage ihres Wissens über die Familien der Kinder einordnen. An diese Zuordnung anknüpfend gingen ErzieherInnen unterschiedlich mit dem devianten Verhalten der Kinder um: So gebe es Kinder, die nur selten aufgrund ihres Fehlverhaltens diszipliniert würden *(The independent and promising),* Kinder, die stattdessen besonders häufig aufgrund ihres Fehlverhaltens diszipliniert würden (*The promising but in need of supervision,* siehe Kapitel 5.4.1.2), Kinder, die demgegenüber nur ab und zu für ihr Fehlverhalten diszipliniert würden (*Those for whom, with supervision, there is some hope* bzw. *The too young* bzw. *Those for whom there is little or no hope),* und Kinder, die unregelmäßig für ihr Fehlverhalten diszipliniert würden (*The ignored;* vgl. Waksler 1991: 105f.). Vor diesem Hintergrund seien Disziplinierungsmaßnahmen bzw. das Erinnern an geltende Regeln nicht nur abhängig von spezifischen Regelverstößen der Kinder, sondern auch vom Status der Kinder, der ihnen von den ErzieherInnen zugewiesen werde (vgl. ebd.: 98f.): „My evidence does, however, suggest that children were disciplined with reference to their category membership[60] rather than to the nature of the rule broken“ (ebd.: 106). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass nicht ein bestimmtes Fehlverhalten, sondern die Position eines bestimmten Kindes in der Einrichtung – verstanden als Determinante sozialer Ungleichheit (vgl. Solga, Berger und Powell 2009; siehe Kapitel 1.2.1) – über die Disziplinierung der ErzieherInnen ungleichheitsrelevant wird.

2.2.3 Die Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung – Die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen

In den vorangegangenen Abschnitten wurden Studien referiert, die die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen in der Genese sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen. Dabei wurde deutlich, dass der Aktionsradius der AkteurInnen im Fokus – die ErzieherInnen und LehrerInnen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – jeweils unterschiedlich gewichtet wird.

So wird in den in Kapitel 2.2.1 genannten Studien die Reproduktion sozialer Ungleichheit innerhalb von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen hervorgehoben, d.h. sowohl in Anlehnung an den Passungsbegriff von Bourdieu (2011; siehe Kapitel 1.3.1) als auch den Begriff der Herkunftseffekte von Boudon (1974; siehe Kapitel 1.3.2) wird hier die Verstärkung bereits bestehender

60 Zum hier implizit angesprochen Konzept der *membership categorization* siehe Baker (2000).

Ungleichheiten über eine ungleiche Behandlung der Kinder durch die ErzieherInnen thematisiert. Dabei lassen sich die im Fokus der Untersuchungen von Beyer (2013a und 2013b) sowie Nelson und Schutz (2007) stehenden Bildungs- und Betreuungsorientierungen von ErzieherInnen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ebenso wie soziokulturelle Merkmale der Umgebung (bei Nelson und Schutz 2007) oder der Kinder (bei Beyer 2013a und 2013b) mit Rückgriff auf das Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) als Determinanten sozialer Ungleichheit beschreiben, denen über die praktische Umsetzung der Orientierungen der ErzieherInnen z.B. in Form von Besonderungen bestimmter Kinder (vgl. Beyer 2013a) als Ursache – in den Worten von Solga, Berger und Powell (2009; Kapitel 2.2.2.1) – Ungleichheitsrelevanz verliehen wird. Dies zeigt sich in beiden Studien in der implizit angesprochenen Dimension sozialer Ungleichheit – Bildungs- bzw. Betreuungsbenachteiligung –, die durch die Rückkopplung an die Position der Eltern betont wird (siehe hierzu auch Betz und Bischoff 2017).

Demgegenüber thematisieren die Studien aus Kapitel 2.2.2 situationsgebundene Potentiale für die Herstellung von Ungleichheit innerhalb von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, in dem Sinne, dass Differenz oder – mit Neumann und Seele (2014) gesprochen – Diversität zwischen Kindern von ErzieherInnen oder LehrerInnen entlang bestimmter Themen verhandelt wird. Dies zeigt die Studie von Neumann und Seele (2014) sowie jene von Palludan (2007) am Beispiel von Sprache bzw. Sprechen, die Studie von Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham (2015) am Beispiel von Essen bzw. Mahlzeiten und jene von Waksler (1991) am Beispiel eines disziplinarischen Umgangs mit deviantem Verhalten. Mit Rückgriff auf das Modell von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) werden dann z.B. Monolingualisierungspraktiken, das Sprechen im *teaching tone* oder *exchange tone* und esskulturelle Erziehung als Ursachen sozialer Ungleichheit beschrieben, die soziokulturellen Merkmalen wie dem Migrationshintergrund (verstanden als Determinanten sozialer Ungleichheit) der Kinder Ungleichheitsrelevanz verleihen. Dimensionen sozialer Ungleichheit werden in der Studie von Neumann und Seele (2014) nur angedeutet (unterschiedliche Rechte, Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten von Kindern), Palludan (2007) spricht von einer Respekt- bzw. Anerkennungshierarchie, und Waksler (1991) beschreibt eine Kompetenzhierarchie unter den Kindern. Dabei beschreibt die Studie von Neumann und Seele (2014) die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen in der Genese sozialer Ungleichheit als abhängig von bestimmten Kontextfaktoren, z.B. Gesetzen zur Verwendung bestimmter Sprachen im Bildungs- und Betreuungsalltag. Palludan (2007) argumentiert, dass die Position von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen auch nicht unabhängig von der der Kinder ist – zumindest würden Kindern im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit Reaktionsmöglichkeiten zur Verfügung ste-

hen, um sich mit Differenzierungspraktiken von Seiten des Personals auseinanderzusetzen. Ebendies beschreibt die Studie von Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham (2015).

Dieser Aspekt wird im folgenden Abschnitt aufgegriffen, indem danach gefragt wird, welche (eigenständige) Position Kinder hinsichtlich der Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung einnehmen.

2.3 Die Position von Kindern

Nachdem bisher internationale Studien zur Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung von der Position von Eltern (Kapitel 2.1) und von ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen (Kapitel 2.2) dargestellt wurden, wird nun die Position von Kindern beleuchtet. Obwohl Kinder allein sämtliche Settings der frühkindlichen Bildung und Betreuung von innen heraus kennen, d.h. eine Innensicht haben („insider's perspective", Buchbinder et al. 2006: 49; siehe die Einführung zu diesem Kapitel) und bereits in den in Kapitel 2.2 dargestellten Studien darauf verwiesen wurde, dass Kinder die Genese sozialer Ungleichheit zumindest mit beeinflussen, existieren erstaunlich wenig Studien, die die Position von Kindern[61] in den Blick nehmen (vgl. McCrory Calarco 2011: 864), besonders aus quantitativer Perspektive (vgl. de Moll und Betz 2016: 271).

Vor dem Hintergrund, dass die AkteurInnenschaft von (Klein-)Kindern kontrovers diskutiert wird (Kapitel 2.3.1), werden in Kapitel 2.3.2 zwei ethnographische Studien vorgestellt, die die Position von Kindern in der Genese sozialer Ungleichheit jeweils unterschiedlich untersuchen: McCrory Calarco (2011) analysiert, wie verschieden Kinder im Grundschulunterricht auf ihre LehrerInnen zugehen, wenn sie Fragen haben, und Machold (2015) wertet Interaktionen zwischen Kindern und ErzieherInnen im Kindergarten im Hinblick auf die Verhandlung von Machtverhältnissen aus.[62] Beide Untersuchungen bieten interessante Hintergrundinformationen für die Analyse insbesondere

61 Die Position von Kindern ist an dieser Stelle nicht gleichzusetzen mit der Perspektive von Kindern. So werden im Folgenden lediglich Studien diskutiert, die die Position von Kindern als AkteurInnen in der (früh-)kindlichen Bildung und Betreuung in den Blick nehmen, nicht aber solche, die untersuchen, wie Kinder soziale Ungleichheit wahrnehmen (siehe hierzu z.B. die Armutsstudien von Chassé, Zander und Rasch 2010; Walper und Riedel 2011 sowie Luttrell 2013).

62 Studien, die wie die Untersuchung von Kustatscher (2015) Praktiken von Kindern untereinander in Prozessen sozialer Ungleichheit unabhängig von Erwachsenen fokussieren, werden hier nicht referiert, da sie im Rahmen der qualitativen Mehrebenenanalyse (siehe Kapitel 5 und 6) keine Rolle spielen.

der dritten Ebene im Rahmen der qualitativen Mehrebenenanalyse (siehe Kapitel 5.4).

2.3.1 Agency und generationale Ordnung

Wie bereits an den Studien von Palludan (2007) sowie Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham (2015) deutlich wurde, sind Kinder nicht einfach nur „Rezipienten" der Genese sozialer Ungleichheit, sondern sie beziehen eigenständig Position, z.B. über das nonverbale Zurückweisen von „falschen" Adressierungen durch ErzieherInnen (siehe Kapitel 2.2.2.1). Im Rahmen der New Sociology of Childhood ist genau dieser Aspekt Ausgangspunkt des theoretischen Ansatzes: Kinder wirken eigenständig an der Gestaltung sozialer Prozesse mit, sie besitzen Agency (vgl. James 2009; siehe auch Eßer et al. 2016). Diese Handlungsbefähigung oder AkteurInnenschaft wird dabei jedoch nicht immer als völlig freies „Wirken" verstanden, sondern häufig eher als (kleiner) Aktionsradius innerhalb bestehender sozialer Strukturen gedeutet (vgl. Bühler-Niederberger 2013). Vor diesem Hintergrund sind Kinder Bühler-Niederberger (2013) zufolge aufgrund generationaler Ordnungen (verstanden als Determinanten sozialer Ungleichheit, vgl. Solga, Berger und Powell 2009; siehe Kapitel 1.2.1) Ungleichheiten ausgesetzt:

> „Die sozial konstruierte generationale Ordnung strukturiert und legitimiert in dieser Sichtweise immer schon ungleiche Teilhabe und ungleich zugestandenes Handlungsvermögen. Sie schließt vor allem kleinere Kinder von relevanten Entscheidungen und von Mitsprache in öffentlichen Institutionen, aber auch im privaten Raum der Familie weitgehend bis vollständig aus" (Bühler-Niederberger 2013: 319).

Hiernach gestalten Kleinkinder soziale Prozesse, die von generationalen Ordnungen durchzogen sind, zwar mit, haben aber wenig Spielraum für „kreative" Handlungen, mit denen sie bestehende Ordnungen beeinflussen könnten (vgl. ebd.: 320) – dies gilt auch für ältere (Schul-)Kinder (vgl. Akbaba 2014: 282). Die von Corsaro als *interpretive reproduction* bezeichneten agentischen Handlungen (vgl. Corsaro 2011: 31ff.; siehe auch Corsaro und Molinari 2000: 17) lassen sich somit – zumindest innerhalb von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – eher im Zusammenhang mit Peerinteraktionen (welche im Rahmen der in Kapitel 5 und 6 dargestellten Mehrebenenanalyse nicht im Vordergrund stehen)[63] beobachten, wenn diese unabhängig von Erwachsenen stattfinden (vgl. Bühler-Niederberger 2013: 321). An diesem Zusammenhang interessant ist die Studie *The Terrible Twos – Gaining Control in the Nursery?* (Gallacher 2005), die von Erwachsenen unbeobachtete Peerinteraktionen thematisiert, die auf den von Erwachsenen strukturierten Tagesablauf in einer Betreuungseinrichtung Einfluss nehmen. Da letztendlich aber auch hier die Erwachsenen die

63 Siehe hierzu de Moll und Betz 2016; Kustatscher 2015 (s.o.) und Streeck 1983.

Kontrolle zurückerlangen, komme Kindern in der Interaktion mit Erwachsenen eher eine kooperative Funktion (siehe Kapitel 5.4) im Sinne von *kompetenter Gefügigkeit* oder *Komplizenschaft* zu (vgl. Bühler-Niederberger 2013: 320; siehe auch das Konzept der *cooperative submissiveness* bei Huf 2013: 70ff.)[64]. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Position von Kindern in Bildung und Betreuung folgendermaßen beschreiben:

> „Ihre Leistungen liegen im Erkennen des angestrebten Arrangements, in der Übernahme des vermutlich der eigenen Person resp. Gruppe zugedachten Parts, in der Unterstützung für die anderen in deren Parts und nicht zuletzt im Empfinden von ‚Zufriedenheit' mit dem solchermaßen komplettierten Arrangement" (Bühler-Niederberger 2013: 320).

Hier zeigt sich also, dass Kindern im sozialen Geschehen und somit auch in der Genese sozialer Ungleichheit wenige Einflussmöglichkeiten zugesprochen werden, wenn auch – wie z.B. anhand der oben dargestellten Studie von Gallacher (2005) – immer wieder deutlich wird, dass auch Kleinkinder Interaktionen mit Erwachsenen durchaus beeinflussen können und innerhalb der New Sociology of Childhood generationale Ordnungen als unumstößliche Grenze zwischen Kindern und Erwachsenen kritisiert wird (vgl. Eßer 2016).

2.3.2 Praktiken von Kindern in der Interaktion mit ErzieherInnen und LehrerInnen in der Genese sozialer Ungleichheit

Die ethnographische Studie *I Need Help! Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School* (McCrory Calarco 2011) untersucht die Frage, inwiefern Kinder unterschiedlicher sozialer Milieus ihr jeweils spezifisches kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983; siehe Kapitel 1.3.1) für ihr Fortkommen im unterrichtlichen Geschehen nutzen (vgl. McCrory Calarco 2011: 862). Über quantitative und qualitative Beobachtungen in vier Klassen einer Grundschule kommt McCrory Calarco (2011) zu folgendem Ergebnis: „Compared to their working-class peers, middle-class children request more help from teachers and do so using different strategies" (McCrory Calarco 2011: 862). Dabei würden die Kinder aus mittleren oder oberen Milieus selbstbewusst auftreten, indem sie nicht einfach auf Hilfestellungen von Seiten der LehrerInnen warteten, sondern stattdessen direkt bei ihren LehrerInnen nachfragten oder auf sie zugingen und manchmal sogar laufende Gespräche unterbrächen, um schneller Arbeitsaufgaben richtig lösen zu können (vgl. ebd.) – eine Beobachtung, die stark an die Strategien der dänischen Kinder in der Studie von Palludan (2007) erinnert, mit denen Kinder in ihren Augen inadäquate Adressierungen von ErzieherInnen zurückweisen (siehe Kapitel 2.2.2.1). Auf diese Weise würden sich SchülerInnen aus mittleren oder oberen Milieus Vorteile im Unterricht

64 Etwas neutraler unterscheiden Bollig und Kelle hier zwischen Kindern als AkteurInnen und Kindern als Partizipanden von Praktiken (vgl. Bollig und Kelle 2013, 2016).

verschaffen und darüber zu Ungleichheiten im Klassenzimmer beitragen (vgl. McCrory Calarco 2011: 862). Ähnlich wie Palludan (2007) fokussiert auch McCrory Calarco (2011) die Ursachenebene sozialer Ungleichheit, untersucht also, wie der soziokulturellen Zugehörigkeit der Kinder als Determinante sozialer Ungleichheit über unterschiedliche Praktiken der Ansprache bzw. des Zugehens auf LehrerInnen Ungleichheitsrelevanz verliehen wird (vgl. Solga, Berger und Powell 2009; siehe Kapitel 1.2.1). Darüber hinaus deutet sie Vor- und Nachteile im Hinblick auf schulischen Erfolg der Kinder als Dimension sozialer Ungleichheit (vgl. ebd.) an.

Im Unterschied zu McCrory Calarco, die Einzelstrategien von Grundschulkindern untersucht, fokussiert die Studie *Kinder und Differenz* (Machold 2015) Praktiken von Kindergartenkindern und ErzieherInnen in ihrer Wechselseitigkeit (vgl. ebd.: 13) und stellt die Frage in den Vordergrund, „wie Kinder Macht vollziehen, indem sie ‚bestimmen', was machbar, zulässig, begehrenswert und veränderbar in Bezug auf soziale Differenzen und damit ‚Seinsordnungen' ist" (ebd.: 17f.). Ähnlich wie Neumann und Seele (2014; siehe Kapitel 2.2.2.1) interessiert sich auch Machold für Differenzierungspraktiken (vgl. Machold 2015: 43), untersucht diese jedoch nicht im Hinblick auf den Umgang mit Sprache, sondern allgemeiner in der Herstellung mittels Sprache (vgl. ebd.: 48f.), d.h. sie wählt einen sprechakttheoretischen Zugang (vgl. ebd.: 72) – auch hier bestehen also Anknüpfungspunkte an die Studie von Palludan (2007; siehe Kapitel 2.2.2.1). Dabei setzt Machold die wechselseitigen Positionierungen von Kindern und ErzieherInnen in Interaktionen prominent, um vor dem Hintergrund generationaler Ordnung (siehe Kapitel 2.3.1) zu zeigen, dass die Verfügbarkeit über bestimmte Redeweisen zwischen Kindern und (erwachsenen) ErzieherInnen ungleich verteilt ist, wobei Kinder in der Regel weniger Möglichkeiten haben, Differenzsetzungen vorzunehmen oder zu verhandeln (vgl. Machold 2015: 98f.). Vor dem Hintergrund einer solchen Form der Chancenungleichheit (siehe Kapitel 1.2) identifiziert Machold (2015) Positionierungspraktiken, in denen Alter, Generation, Identität, Geschlecht und Migrationshintergrund als potentielle Determinanten sozialer Ungleichheit (vgl. Solga, Berger und Powell 2009; siehe Kapitel 1.2.1) zum Tragen kommen (vgl. Machold 2015: 116ff.). Ähnlich wie Beyer (2013a; siehe Kapitel 2.2.1) geht Machold (2015) also nicht von spezifischen Merkmalen aus, sondern erarbeitet solche im Rahmen eines offenen Analyseverfahrens. Vor diesem Hintergrund unterscheidet Machold (2015) direktiv-aushandelnde, implizit-explizite, affirmativ-widerständige und situativ-übersituative Ausprägungen von Positionierungspraktiken (vgl. Machold 2015: 208ff.) als potentielle Ursachen sozialer Ungleichheit (vgl. Solga, Berger und Powell 2009; siehe Kapitel 1.2.1). In letzterem Punkt schließt sie erneut an Neumann und Seele (2014) an, die davon ausgehen, dass Ungleichheitsrelevanz, d.h. potentielle Bevor- bzw. Benachteiligung, in Beobachtungen verstehbar sei, wenn man übersituative Kontexte mitberücksichtige (siehe Kapitel 2.2.2.1) und zeige – genauso wie McCrory

Calarco (2011), Palludan (2007) und Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham (2015) – dass Kinder (und selbst Kleinkinder) die Genese sozialer Ungleichheit mitgestalteten (vgl. Machold 2015: 219).

2.3.3 Die Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung – Die Position von Kindern

Im vorangegangenen Kapitel 2.3.2 wurden zwei Studien zur Position von Kindern in der Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung vor dem Hintergrund kontrovers diskutierter Handlungsbefähigung oder Agency (siehe Kapitel 2.3.1) referiert. Dabei wurde deutlich, dass McCrory Calarco (2011) und Machold (2015) die Genese sozialer Ungleichheit jeweils unterschiedlich aufgreifen: So aktualisieren und verschärfen die Schulkinder bei McCrory Calarco (2011) bestehende Ungleichheiten über milieugeprägte Kommunikationsstrategien und deren Bewertungen durch die LehrerInnen – ähnlich wie bei Palludan (2007) –, wohingegen die Kindergartenkinder bei Machold (2015) in der Interaktion mit ihren ErzieherInnen Ungleichheitsrelevanz erst herstellen. Einschränkend hebt Machold (2015) hierbei jedoch hervor, dass Kinder vor dem Hintergrund bestehender generationaler Ordnungen (siehe Kapitel 2.3.1) nicht die gleichen Redeweisen zur Verfügung haben wie (erwachsene) ErzieherInnen – diese Einschränkung wird von McCrory Calarco (2011) nicht vorgenommen.

Beide Studien zeigen außerdem – ähnlich wie die Studien in Kapitel 2.2 und eingeschränkt auch jene in Kapitel 2.1 –, dass an der Genese sozialer Ungleichheit jeweils mehrere AkteurInnen mitwirken, deren Beteiligung nur jeweils unterschiedlich stark hervorgehoben bzw. ein- und ausgeblendet wird. Die hier gewählte Darstellung der Studien entlang der Position von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder macht diese Verknüpfungen sichtbar, und es erscheint lohnenswert, diese im Hinblick auf die Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung in den Blick zu nehmen.[65] Dabei soll nicht nur davon ausgegangen werden, dass es unspezifische Verbindungen zwischen Eltern und ErzieherInnen oder LehrerInnen in Einrichtungen oder aber zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen in Einrichtungen und Kindern gibt. Mit Rückgriff auf das Konzept der Komplizenschaft von Kindern (siehe Kapitel 2.3.1) soll darüber hinaus davon ausgegangen werden, dass Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder gemeinsam an der Gestaltung frühkindlicher Bildung und Betreuung beteiligt sind.

65 Die an der Goethe-Universität Frankfurt am Main angesiedelte EDUCARE-Studie verfolgt dieses Ziel im Rahmen einer Langzeitperspektive mittels qualitativer und quantitativer Methoden (siehe z.B. de Moll und Betz 2016 für die Position von Kindern und Bischoff und Betz 2016 für die Position von LehrerInnen in der Grundschule).

Angelehnt an das ethnographische Forschungsprojekt CHILD (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016), in welches die hier vorliegende Dissertation eingebettet ist (siehe Einleitung), soll diese gemeinsame Beteiligung zunächst allgemein im Begriff des Arrangements frühkindlicher Bildung und Betreuung bzw. ECEC-Arrangements gefasst werden. Hierunter werden in der vorliegenden Arbeit im Unterschied zum Verständnis in anglophonen Studien zum frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag (vgl. z.B. Brennan 2007; Capizzano, Adams und Sonnenstein 2000; Claessens und Chen 2013 sowie Joesch, Maher und Durfee 2006; siehe auch Kapitel 2.1.1) nicht einzelne Settings bzw. Einrichtungen, die Kinder besuchen, gefasst. Stattdessen wird der Begriff des Arrangements hier sowohl für die Zusammenstellung unterschiedlichster Bildungs- und Betreuungsangebote für ein Kind durch die Eltern[66] auf Basis milieugeprägter Bildungs- und Betreuungsorientierungen sowie sozioökonomisch bedingter Bildungs- und Betreuungsentscheidungen (siehe Kapitel 2.1) als auch die tagtägliche Ausgestaltung von Bildungs- und Betreuungsangeboten durch Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder (siehe Kapitel 2.2 und 2.3; vgl. auch Buchbinder et al. 2006: 57f.) verwendet. Vor dem Hintergrund dieses holistischen Verständnisses wird auch noch einmal deutlich, warum es in der vorliegenden Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz sinnvoll ist, einen situativen Fokus – in Anlehnung an die in Kapitel 2.2.2 referierten Studien aus der *doing difference*-Forschung – in den Vordergrund zu rücken.

In welcher Form Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder im Hinblick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz interagieren können, lässt der hier gewählte Begriff des Arrangements offen. Im Hinblick auf die qualitative Mehrebenenanalyse (siehe Kapitel 5 und 6) ist eine nähere Bestimmung solcher Interaktionsformen jedoch sinnvoll. Diesem Zusammenhang – der Konstellation der AkteurInnen – soll im Folgenden im Hinblick auf die im Rahmen der Mehrebenenanalyse thematisierten Betonung von Bildung als Dreh- und Angelpunkt in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (siehe Kapitel 5 und 6) entlang interdisziplinärer Studien nachgegangen werden.

66 Hiermit wird vor allem der Vielfalt an Settings frühkindlicher Bildung und Betreuung Rechnung getragen, die Kinder zwischen zwei und vier Jahren in Luxemburg – die Zielgruppe des Forschungsprojekts CHILD – sowohl horizontal, d.h. tagtäglich und im Wochenverlauf, als auch vertikal, d.h. ihrer Altersentwicklung entsprechend, durchlaufen (siehe Einleitung).

2.4 Konstellationen von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern in der frühkindlichen Bildung und Betreuung

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich ein Fokus auf Bildung im Rahmen eines gemeinsamen Interesses von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen an der Förderung von Kindern zeigt (siehe Kapitel 5), kann von kokonstruierten Interaktionen (vgl. Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft 2015: 21f.) zwischen diesen AkteurInnen in frühkindlicher Bildung und Betreuung ausgegangen werden.

Solche interessengeleiteten und zielgerichteten Interaktionen lassen sich sehr allgemein im Begriff der Kommunikation, d.h. sozialer, symbolvermittelter Interaktion,[67] und die Konstellation von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern als *Interaktionsverbund* (vgl. Wirtz 2015) beschreiben (siehe auch Kapitel 6.2). Vor dem Hintergrund eines multimodalen Kommunikationsverständnisses (vgl. Wirtz 2015: 262ff.; siehe auch Schmitt 2015) fasst Wirtz (2015) hierunter „teilweise simultan ablaufende Kommunikationsprozesse mehrerer Personen" (Wirtz 2015: 260), die sie am Beispiel von Videogesprächen zwischen krebskranken Kindern, die auf einer Isolierstation behandelt werden, und ihren Kontakten außerhalb (Familienmitglieder, Freunde, Lehrer, etc.) beschreibt. Hierbei geht Wirtz (2015) davon aus, dass Kommunikationsprozesse in einem Interaktionsverbund durch unterschiedliche, wechselhafte Formen (z.B. Textchat, Telefonanrufe, Videokonferenzen etc.) und Teilnehmer geprägt sind (vgl. Wirtz 2015: 275). Letzteres ist für die vorliegende Arbeit insofern interessant, als dass im Hinblick auf unterschiedliche Bildungs- und Betreuungssettings, die Kinder besuchen, davon ausgegangen werden muss, dass höchst selten alle AkteurInnen – Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder – an einem Ort zugegen sind und miteinander in Kontakt treten, wenn auch alle AkteurInnen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung zentral sind. Da im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag jedoch weniger von differentiellen Kommunikationsformen auszugehen ist, wenn auch neben persönlichen Gesprächen z.B. schriftliche Kontakte zwischen Eltern und ErzieherInnen oder LehrerInnen denkbar sind (siehe Kapitel 5.3), erscheint das Konzept des Interaktionsverbundes nur als teilweise hilfreich, um Konstellationen von AkteurInnen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung beschreiben zu können. Das Konzept ist auch deshalb hier nur eingeschränkt hilfreich, weil der Begriff des Interaktionsverbundes nicht nahelegt, mit welchem Ziel bzw. zu welchen Themen Kommunikationen vollzogen

67 Der Begriff der Kommunikation wird in verschiedenen Forschungsbereichen unterschiedlich breit gefasst. In der Sozialwissenschaft, d.h. der Disziplin, der die hier vorliegende Arbeit zugerechnet werden kann, ist die o.g. Definition jedoch gängig (vgl. z.B. Knoblauch 2010: 177).

werden (vgl. Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft 2015: 21f.; s.o.) – ein Aspekt, der im Hinblick auf Ungleichheitsrelevanz jedoch wichtig ist.

An dieser Stelle ist ein Rückgriff auf eine pädagogisch orientierte, ethnographische Studie im frühkindlichen Bereich hilfreich, die die Interaktion zwischen ErzieherInnen und Kindern in Kindertagesstätten als *Arbeitsbündnis* (vgl. Jooß-Weinbach 2012) beschreibt (siehe auch Kapitel 6.2). Unter diesen Begriff fasst Jooß-Weinbach (2012) „den Prozess professionellen Handelns zwischen Erzieherin und Kind“ (ebd.: 120) und betont, dass es auch oder gerade in einem auf generationaler Ordnung (siehe Kapitel 2.3.1) basierenden asymmetrischen Verhältnis zwischen (erwachsenen) ErzieherInnen und Kindern gelte, eine Balance herzustellen, die die Eigenständigkeit des Kindes wahre und seine Entwicklung fördere (vgl. Jooß-Weinbach 2012: 122, 126; siehe auch Kapitel 5.3 und 5.4). Unter Berücksichtigung der in der vorliegenden Arbeit thematisierten Position von Kindern (siehe Kapitel 2.3) ist der Ansatz von Jooß-Weinbach (2012) interessant, da sie „das Kind als Bündnispartner“ (ebd.: 127) betrachtet. Mit Blick auf die im Fokus der empirischen Untersuchung stehenden Kleinkinder (siehe Kapitel 4) ist darüber hinaus interessant, dass Jooß-Weinbach (2012) nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Kommunikation berücksichtigt (vgl. ebd.: 124). Allerdings entfällt im hier beschriebenen Konzept des Arbeitsbündnisses die Position von Eltern.

Die Position von Eltern fokussieren wiederum die Studien von Weininger und Lareau (2003), Karila und Alasuutari (2012) sowie Betz und Kayser (2016) im Hinblick auf die Interaktion mit LehrerInnen in Schulen bzw. ErzieherInnen in Kindertagesstätten (siehe Kapitel 5.3). So thematisieren Betz und Kayser (2016) im Rahmen der EMiL-Studie[68] den Einfluss milieuspezifischer Orientierungen von Eltern auf den Umgang mit LehrerInnen; hierbei stehen jedoch nicht spezifische Interaktionssituation im Fokus, sondern eher Einschätzungen der LehrerInnen durch die Eltern. Auf spezifische Interaktionen zwischen diesen beiden AkteurInnen gehen Weininger und Lareau (2003) mit Rückgriff auf Daten aus der bereits zitierten Studie *Unequal Childhoods* (Lareau 2011; siehe Kapitel 2.1.2.1) ein und untersuchen die *parent-teacher conference* (vgl. Weininger und Lareau 2003: 375) – einen normierten Austausch über die Entwicklungsfortschritte des Kindes (siehe auch Kelle und Mierendorff 2013; Kelle 2010), der sich mit Blick auf Kategorisierung (vgl. Turmel 2008) als ungleichheitsrelevant beschreiben lässt. Vor diesem Hintergrund untersuchen Weininger und Lareau (2003) Differenzen im Kommunikationsverhalten von Eltern aus verschiedenen Milieus. Karila und Alasuutari (2012) fokussieren analog für den frühkindlichen Bereich *parent-teacher meetings* (vgl. Karila und Alasuutari 2012: 14) auf Basis einer Analyse sogenann-

68 EMiL (Einflussgrößen und Mechanismen der sozialen und ethnischen Herkunft für die individuelle Lernentwicklung und schulische Erfolge), 2011–2014, Goethe-Universität Frankfurt am Main (siehe Betz und Kayser 2016).

ter *Individual Educational Plan forms* (abgekürzt *IEP forms*, ebd.). Dabei gehen sie von einem partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Eltern und Personal aus (siehe hierzu auch Liegle 2013: 127ff.), welches in entsprechenden Rahmenplänen festgelegt ist (vgl. Karila und Alasuutari 2012: 15f.). Ähnlich wie das oben beschriebene Konzept des Arbeitsbündnisses zwischen ErzieherInnen und Kindern geht es auch hier um eine Zusammenarbeit im Hinblick auf die Entwicklungsförderung des jeweiligen Kindes (vgl. Karila und Alasuutari 2012: 16). Indem sie sich auf die Funktion von *IEP forms* beziehen, die im finnischen Betreuungssystem in Entwicklungsgesprächen verpflichtend sind, argumentieren Karila und Alasuutari (2012), dass die hiermit assoziierte Partnerschaft nicht notwendigerweise auf Gegenseitigkeit beruhe, sondern eher auf pädagogischen Zielen, die ErzieherInnen auf Eltern und deren Kinder projizierten. Obwohl Karila und Alasuutari (2012) im Unterschied zu Weininger und Lareau (2003) jedoch nicht explizit auf die Genese sozialer Ungleichheit abheben, so thematisieren sie doch Machtverhältnisse, Rechte und Pflichten, die die Entwicklungspläne für beide Parteien festschreiben (vgl. Karila und Alasuutari 2012: 17) und kommen zu dem Ergebnis, dass hier eine Asymmetrie zwischen Eltern und LehrerInnen („a parent-teacher asymmetry", Karila und Alasuutari 2012: 22) hergestellt werde – dies jedoch nur über die Dokumente selbst, denn tatsächlich stattfindende Interaktionen zwischen Eltern und LehrerInnen („actual parent-practitioner interaction", ebd.: 23) analysieren sie nicht. Den Umgang mit solchen Asymmetrien untersuchen Frindte, Pawlitzki und Ernst (2016; siehe auch Kapitel 6.2) mithilfe des Konzeptes der *Kohärenzarbeit*, die sie als beständige Kokonstruktion verstehen (vgl. Frindte, Pawlitzki und Ernst 2016: 6; vgl. auch Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft 2015; s.o.) Dabei steht jedoch nicht nur das Verhältnis von Eltern und ErzieherInnen, sondern auch das Verhältnis von ErzieherInnen im Team[69] einer Kindertageseinrichtung im Vordergrund. Die Position von Kindern berücksichtigen Frindte, Pawlitzki und Ernst (2016) zumindest indirekt mit, indem sie davon ausgehen, dass „die Erzieherinnen über den Bezugspunkt Kind versuchen einen Zugang zu den Eltern zu finden und in einen Austausch mit ihnen zu treten" (ebd.: 9). Dies geschieht teilweise – ähnlich wie bei Karila und Alasuutari (2012) – auch über schriftliche Dokumentationen (vgl. Frindte, Pawlitzki und Ernst 2016: 21). Auch wenn – ähnlich wie bei Weininger und Lareau (2003) sowie Karila und Alasuutari (2012) – Kinder bzw. kindliche Entwicklung in den Interaktionen zwischen Eltern und ErzieherInnen oder LehrerInnen zentral sind, spielt doch die Position von Kindern in keiner der drei zitierten Untersuchungen direkt eine Rolle (vgl. hierzu auch Betz 2015).

69 Auf Arbeiten, die im Rahmen der Professionalisierungsdebatte Interaktionen zwischen ErzieherInnen untereinander bzw. zwischen ErzieherInnen und LehrerInnen in den Blick nehmen (siehe z.B. Betz et al. 2016), soll hier nicht näher eingegangen werden, da sie im Rahmen der Mehrebenenanalyse (siehe Kapitel 5 und 6) nicht berücksichtigt wurden.

In diesem Zusammenhang ist die bereits in Kapitel 1.3.2 zitierte Studie von Wohlkinger und Ditton (2012) interessant, die dynamische Interaktionen zwischen mehreren Parteien im Sinne von Wirtz (2015) berücksichtigt. Die Autoren gehen davon aus, dass im Rahmen des vertikalen Übergangs von der Grund- in die weiterführende Schule[70] „ein über eine längere Phase der Grundschulzeit ablaufender *Aushandlungsprozess* zwischen den Eltern, ihren schulpflichtigen Kindern und Lehrkräften“ (Wohlkinger und Ditton 2012: 44, Hervorhebung durch die Autorin) stattfinde. In diesem Zusammenhang wird auch „die Perspektive der Kinder“[71] (ebd.: 61) betont. Auch wenn diese Untersuchung in der Tradition quantitativer Übergangsforschung steht und auf Rational-Choice-Ansätzen aufbaut (siehe Kapitel 1.3.2), in denen Effekte gemessen werden (vgl. Wohlkinger und Ditton 2012: 46ff.), lässt sich doch der Fokus auf „wechselseitige Beeinflussungs-, Aushandlungs- und Annäherungsprozesse zwischen Lehrkräften, Eltern und besonderes auch den Schülern“ (ebd.: 61) gut auf die in frühkindlicher Bildung und Betreuung zwischen den AkteurInnen ablaufenden Interaktionen übertragen – wenn bei Wohlkinger und Ditton (2012) auch eine andere Altersgruppe im Fokus steht als in der vorliegenden Arbeit.

Die Studien, die im Hinblick auf die im Rahmen der Mehrebenenanalyse thematisierte Betonung von Bildung in Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen von Eltern, Alltagsstrukturen und -ordnungen sowie Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, in die ErzieherInnen und Kinder eingebunden sind (siehe Kapitel 3, 4 und 5), beschrieben wurden, beruhen nicht nur methodisch, sondern auch theoretisch auf heterogenen Annahmen. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten finden, die im Hinblick auf den im folgenden Kapitel festzulegenden methodologischen Rahmen erfolgversprechend erscheinen: In allen Ansätzen wird wiederholt auf wechselnde Konstellationen von AkteurInnen bzw. wechselnde Positionen innerhalb dieser Konstellationen verwiesen, die oft auf asymmetrischen, d.h. ungleichen Verhältnissen beruhen. Diese Verhältnisse werden nun weiter als unterschiedlich beeinflussbar beschrieben, wobei die Herstellung einer gewissen Balance oder – in den Worten von Frindte, Pawlitzki und Ernst (2016) – Kohärenz zur Sicherung der Bildung und Betreuung des Kindes zentral ist. Diese kann sowohl verbal als auch nonverbal, schriftlich oder mündlich hergestellt werden, Dreh- und Angelpunkt ist hierbei das gemeinsame Interesse an der Entwicklung und Förderung des Kindes (vgl. Frindte, Pawlitzki und Ernst 2016: 13).

70 In den an Boudon (1974) orienierten quantitativen Studien wird dieser Übergang häufig als Gelenkstelle im Rahmen von Prozessen sozialer Ungleichheit verstanden (siehe Kapitel 1.3.2).

71 Zur Abgrenzung von *Perspektive* und *Position* siehe Kapitel 2.3. Wohlkinger und Ditton (2012), aber auch z.B. Betz (2015) verwenden die Begriffe synonym.

2.5 Die Genese sozialer Ungleichheit und ihre AkteurInnen – Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurden Studien zur Position von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern in der Genese sozialer Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung diskutiert. Ziel war es zum einen zu zeigen, wie die Genese – vor dem Hintergrund der in Kapitel 1.2 darstellten sozialstrukturanalytischen Ansätze, insbesondere dem Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) und der in Kapitel 1.3 dargestellten Studien aus dem Feld empirischer Bildungsforschung – jeweils in den Blick genommen wird, und zum anderen zu beleuchten, inwiefern unterschiedliche AkteurInnen an der Genese beteiligt sind.

Bezogen auf Verständnisse der Genese sozialer Ungleichheit haben die dargestellten Studien gezeigt, dass oftmals sowohl vertikale als auch horizontale Ungleichheitsmerkmale berücksichtigt und teilweise auch zueinander in Beziehung gesetzt werden, z.B. im Hinblick auf das Treffen elterlicher Bildungs- und Betreuungsentscheidungen innerhalb spezifischer Bildungs- und Betreuungskulturen (siehe Kapitel 2.1.3). Mit Rückgriff auf das Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) lässt sich hier von einem Wechselverhältnis von Determinanten und Dimensionen sozialer Ungleichheit sprechen, welches sowohl in an Bourdieu (2011, 1983) als auch an Boudon (1974) orientierten Studien zentral ist (siehe Kapitel 1.2.3). Dabei steht im Hinblick auf die Positionen von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern die Frage nach der Reproduktion, d.h. der Verstärkung bereits bestehender Ungleichheiten oder zumindest ungleicher Verhältnisse im Vordergrund. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit wird auch in Studien akzentuiert, die eher die (situative) Herstellung in den Blick nehmen (siehe Kapitel 2.2.2 und 2.3.2), wobei hier meist (vorsichtiger) davon gesprochen wird, dass soziale Ungleichheit überhaupt erst relevant gemacht wird. Vor diesem Hintergrund wird in ethnographischen Studien meist nicht einfach von Ungleichheit, sondern von Diversität gesprochen, die sich zu Ungleichheit entwickeln kann oder – um mit Solga, Berger und Powell (2009) zu sprechen – der (als Determinanten sozialer Ungleichheit) über Differenzierungen (als Ursache sozialer Ungleichheit) Ungleichheitsrelevanz verliehen wird. Hier wird also eher die Ursachenebene sozialer Ungleichheit (vgl. Solga, Berger und Powell 2009; siehe Kapitel 1.2.1) als Ausgangspunkt genommen als ein Wechselverhältnis zwischen Determinanten und Dimensionen, d.h. die Prozesshaftigkeit sozialer Ungleichheit tritt stärker in den Vordergrund.

Bezogen auf die Beteiligung unterschiedlicher AkteurInnen haben die dargestellten Studien gezeigt, dass jeweils unterschiedliche Verhältnisse zwischen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit bestehen. Meist werden diese jedoch lediglich separat in den

Blick genommen oder das Verhältnis zwischen diesen AkteurInnen wird nur indirekt thematisiert – in Abhängigkeit davon, welche AkteurInnen jeweils im Fokus stehen. So geben insbesondere die Studien, die die Position von Eltern in frühkindlicher Bildung und Betreuung in den Vordergrund rücken (siehe Kapitel 2.1), wenig Hinweise auf die Beteiligung weiterer AkteurInnen, was sich möglicherweise auf das Ausgangsargument von Betz (2012: 116) zurückführen lässt, dass Eltern eine oder die zentrale Position in frühkindlicher Bildung und Betreuung im Hinblick auf die Genese sozialer Ungleichheit zukommt. Beschrieben wird jedoch ein Einfluss der Position von Eltern auf die von ErzieherInnen oder LehrerInnen. Eine solche Beeinflussung lässt sich z.B. erkennen, wenn Eltern Kritik an den Abläufen in den jeweiligen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen üben (siehe Kapitel 2.1.1) oder aber sich mit anderen Eltern austauschen, bevor sie eine Entscheidung über den Besuch einer Bildungs- oder Betreuungseinrichtung treffen (siehe Kapitel 2.1.3, vgl. hierzu auch Kapitel 5.2). Studien, die die Position von ErzieherInnen oder LehrerInnen prominent setzen (siehe Kapitel 2.2), und vor allem solche, die die Position von Kindern hervorheben (siehe Kapitel 2.3.2), tendieren hingegen dazu, an Ergebnisse aus Studien zur Position von Eltern anzuschließen (vgl. hierzu z.B. Nelson und Schutz 2007 in Kapitel 2.2.1) oder aber die Wechselseitigkeit von Interaktionen zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern zu untersuchen (vgl. hierzu z.B. Machold 2015 in Kapitel 2.3.2). Außerdem wurde jedoch auch ein Wechselverhältnis der Positionen von ErzieherInnen oder LehrerInnen und der von Kindern thematisiert (vgl. Jooß-Weinbach 2012) – vor allem in dem Sinne, dass Kinder auf Praktiken von ErzieherInnen oder LehrerInnen reagieren (siehe Kapitel 2.2.2.1, 2.2.2.2 und 2.3.2). Über generationale Ordnung (siehe Kapitel 2.3.1) besteht zudem eine Verbindung zwischen Kindern und Eltern sowie Kindern und ErzieherInnen oder LehrerInnen als Interaktionsverbund (vgl. Wirtz 2015; siehe Kapitel 2.4), Aushandlungsprozess (vgl. Wohlkinger und Ditton 2012; siehe Kapitel 2.4) oder Kohärenzarbeit (vgl. Frindte, Pawlitzki und Ernst 2016; siehe Kapitel 2.4).

Darüber hinaus verweisen die in diesem Kapitel zitierten Studien auf Kontextfaktoren, die das Verhältnis von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern (mit) bestimmen. Beispielsweise stehen elterliche Bildungs- und Betreuungsentscheidungen in Abhängigkeit zum jeweiligen Bildungs- und Betreuungssystem (siehe Kapitel 2.1.1) und wirken über reine Bildungs- und Betreuungssettings hinaus (siehe Kapitel 2.1.2), oder aber Alltagspraxen von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen werden über Richtlinien und Rahmenpläne legitimiert (siehe Kapitel 2.2.2), die häufig in Konferenzen zwischen Eltern und ErzieherInnen oder LehrerInnen besprochen werden (vgl. Weininger und Lareau 2003; Karila und Alasuutari 2012; siehe Kapitel 2.4).

Bringt man die soeben überblickshaft dargestellten Ergebnisse aus der Studiendiskussion zusammen, wird deutlich, dass die Genese sozialer Ungleichheit in den hier zitierten Studien genauso wie im Rahmen von Sozialstrukturanalyse (siehe Kapitel 1.2), insbesondere bei Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1), wie auch im Rahmen empirischer Bildungsforschung im Bereich der Schule (siehe Kapitel 1.3) nicht unidirektional und eindimensional, sondern komplex ist. Wie sich ein Teil dieser Komplexität anhand der Frage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz untersuchen lässt, ist Thema des nächsten Kapitels.

3. Methodologischer Rahmen und Forschungsstrategie: Qualitative Mehrebenenanalyse zur Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz

Auf der Suche nach einer Möglichkeit, die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz als Teilaspekt der in Kapitel 1 und 2 dargestellten Komplexität der Genese sozialer Ungleichheit zu untersuchen, wird in diesem Kapitel der methodologische Rahmen und die Forschungsstrategie der vorliegenden Arbeit dargestellt.

Mit Rückgriff auf die Einbettung der vorliegenden Arbeit in ein qualitatives Forschungsparadigma und das ethnographische Forschungsprojekt CHILD (siehe Einleitung) wird zunächst auf den Beitrag qualitativ-ethnographischer Forschungsstrategien zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit eingegangen (Kapitel 3.1) – vor dem Hintergrund methodologischer Schwierigkeiten (Kapitel 3.1.1) und im Hinblick auf Ansätze zur Kontextualisierung qualitativ-ethnographischer Daten (Kapitel 3.1.2). Eine solche Kontextualisierung, die aus qualitativ-ethnographischer Perspektive selbst gefordert wird (vgl. Diehm, Kuhn und Machold 2013; siehe auch Neumann und Seele 2014 in Kapitel 2.2.2.1), macht vor allem ein Zueinander-in-Beziehung-Setzen von Daten unterschiedlicher Reichweite notwendig (vgl. Diehm, Kuhn und Machold 2013: 47). Eine solche Relationierung wiederum strebt die qualitative Mehrebenenanalyse an, die im Weiteren als Forschungsstrategie der vorliegenden Arbeit aufgegriffen wird (Kapitel 3.2). Hierzu wird das Konzept der Mehrebenenanalyse zunächst aus quantitativer Perspektive vorgestellt (Kapitel 3.2.1), bevor die Entwicklung der qualitativen Mehrebenenanalyse beschrieben wird (Kapitel 3.2.2). Darauf aufbauend wird das heuristische Modell der qualitativen Mehrebenenanalyse von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011), welches im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendet wird, dargestellt (Kapitel 3.3). Um einen Eindruck davon zu bekommen, wie eine solche qualitative Mehrebenenanalyse als Forschungsstrategie zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit aussehen kann (Kapitel 3.4), wird die bereits in Kapitel 2.1.2 thematisierte Studie von Beyer (2013a) dargestellt (Kapitel 3.4.1). Darauf bezugnehmend werden Ziele und Aufbau der hier durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse zur Untersuchung der potentiellen Genese sozialer Ungleichheit – als Entstehung von Ungleichheitsrelevanz – beschrieben (Kapitel 3.4.2).

3.1 Qualitativ-ethnographische Forschungsstrategien zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit

Unabhängig davon, dass quantitative Studien im Hinblick auf die Untersuchung sozialer Ungleichheit bisher die Forschungslandschaft dominieren (siehe Kapitel 1.2.3), ist eine qualitative, insbesondere ethnographische Vorgehensweise Fritzsche und Tervooren (2012) zufolge bestens darauf eingestellt „die mit sozialen Kategorien verknüpften Differenzen zu analysieren, insofern sie über eine lange Tradition der Reflexion eines angemessenen Umgangs mit ‚dem Anderen‘[72] verfügt“ (Fritzsche und Tervooren 2012: 25). Hiermit ist das in den Studien in Kapitel 2.2.2 fokussierte *doing difference* (vgl. West und Fenstermaker 1995) angesprochen. Eine solche Mikroanalyse, die vor Reifizierungen sozialer Ungleichheit schützt (vgl. Diehm, Kuhn und Machold 2013: 38 sowie Idel, Rabenstein und Ricken 2017: 142), wie z.B. die Untersuchung von Beyer (2013a) zeigt, lässt sich als zentraler Beitrag qualitativ-ethnographischer Forschungsstrategien zur Untersuchung von sozialer Ungleichheit, insbesondere deren Genese, ansehen.

3.1.1 Methodologische Schwierigkeiten in der Vermittlung von Mikro- und Makroebene

Der soeben beschriebene Fokus qualitativ-ethnographischer Forschungsstrategien leistet nun Diehm, Machold und Kuhn (2013) zufolge jedoch nicht nur einen speziellen Beitrag zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit, sondern wirft auch Fragen der Umsetzung auf. So komme eine „Verzahnung von Mikro- und Makroebene“ (Diehm, Kuhn und Machold 2013: 32) in der methodologischen Ausführung zu kurz, wenn im Hinblick auf ein *doing* die Mikroebene in den Mittelpunkt rückt (siehe Kapitel 2.2 und 2.3; vgl. auch Diehm, Kuhn und Machold 2013: 33ff. sowie Rabenstein et al. 2013: 672). Qualitativ-ethnographische Ungleichheitsforschung steht also im Gegensatz zu quantitativer Ungleichheitsforschung der Schwierigkeit gegenüber, Befunde zu externalisieren (vgl. Idel, Rabenstein und Ricken 2017: 143), d.h. Bezüge zur Makroebene herzustellen, um Mikro- und Makroebene miteinander zu vermitteln (s.o.; siehe auch Kapitel 1.2.1) und somit „Aussagen über die (Re-)Produktion von Ungleichheit“ (Diehm, Kuhn und Machold 2013: 42) treffen zu können. Eine zentrale Schwierigkeit u.a. ist hierbei, dass z.B. soziale Herkunft als ein zentraler Einflussfaktor in der Genese sozialer Ungleichheit in Praktiken „nivelliert“ (Budde 2014: 140) bzw. „stillgestellt“ (Kalthoff 2006: 97) ist.

72 Hier verweisen Fritzsche und Tervooren (2012) indirekt auf den Ursprung der Ethnographie in der Ethnologie (vgl. z.B. Breidenstein et al. 2013: 13ff.).

Rabenstein et al. (2013) hingegen gehen von beobachtbaren Praktiken der „Re-Inszenierung“ (ebd.: 668, im Original in einfachen Anführungszeichen) sozialer Kontexte aus, räumen aber dennoch ein, dass es „bis heute an einer erprobten methodologischen Strategie fehlt“ (ebd.: 669), um Ergebnisse auf der Mikroebene an die Makroebene rückzubinden, sodass sich aktuell lediglich „Zwischenlösungen“ formulieren ließen. In diesem Zusammenhang verweist Budde (2014) auf die Berücksichtigung von Heuristiken (vgl. ebd.: 146) und Idel, Rabenstein und Ricken (2017) auf die Reflexion von Differenzen aus der Perspektive von FeldteilnehmerInnen und ForscherInnen sowie ihres Auftretens und ihrer Verwobenheit auf unterschiedlichen Untersuchungsebenen (vgl. ebd.: 145f.). Das Verfolgen eines solchen Vorgehens ermöglicht es Diehm, Kuhn und Machold (2013) zufolge, „der Genese von Ungleichheit auf die Spur zu kommen, um schließlich Ansatzpunkte für deren erfolgreiche Überwindung benennen zu können“ (ebd.: 48), und greift somit zentral in die bildungssoziologische Debatte um soziale Ungleichheit (siehe Kapitel 1) ein.

3.1.2 Ansätze zur Kontextualisierung qualitativ-ethnographischer Daten

Vor diesem Hintergrund differenzieren Diehm, Kuhn und Machold (2013) die genannten Zwischenlösungen zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit mittels qualitativ-ethnographischer Methoden im Hinblick auf die Vermittlung von Mikro- und Makroebene in folgende Ansätze aus: *Diskurs als Kontext, Struktur als Kontext, Fokussierung der Verkettung von Differenzkonstruktionen und Differenzzuschreibungen, Fokussierung der Biographizität von Ungleichheit und Fokussierung der Organisation, die Ungleichheit (mit-)produziert* (ebd.: 43ff.). Diese Möglichkeiten werden hier kurz vorgestellt und mit Blick auf die vorliegende Arbeit reflektiert.

In der Vermittlung von Mikro- und Makroebene über die Kontextualisierung von Diskursen (vgl. Diehm, Kuhn und Machold 2013: 43f.) wird davon ausgegangen, dass gesellschaftlich über soziale Ungleichheit verhandelt wird, d.h. hier wird akzentuiert, „wann und in welchen Zusammenhängen soziale Akteure Verschiedenheit als Ungleichheit oder Ungleichwertigkeit wahrnehmen bzw. erfahren“ (Thompson 2013: 201; siehe auch Kapitel 1). Darüber hinaus wird hervorgehoben, „auf welche Weise in sozialen Praktiken Deutungen und Deutungszusammenhänge von ‚Ungleichheit‘ Form annehmen, stabilisiert bzw. entkräftet werden“ (ebd.). Hierbei ist insbesondere auch zu beachten, inwiefern Differenzen von BeobachterInnen oder von den FeldteilnehmerInnen selbst aufgerufen werden (vgl. Rabenstein et al. 2013: 674). Insgesamt steht also tendenziell die Normativität sozialer Ungleichheit im Vordergrund (vgl. Thompson 2013: 202). Dieser Fokus ist z.B. in den ethnographisch ausgerichteten Studien zu esskulturellen Distinktionspraktiken, die ErzieherInnen oder

LehrerInnen und Kinder in den Fokus rücken (vgl. Kapitel 2.2.2.2; siehe auch Koch 2013), und zu Distinktionsprozessen in „elitären" Kindertageseinrichtungen (siehe z.B. Mierendorff 2017), die ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern in den Fokus rücken, zu erkennen.

Im Ansatz der Externalisierung von Befunden über die Kontextualisierung von Strukturen (vgl. Diehm, Kuhn und Machold 2013: 44f.; siehe auch Rabenstein et al. 2013: 673) wird demgegenüber „ein zweischrittiges Analyseverfahren" (Diehm, Kuhn und Machold 2013: 45) fokussiert, bei dem zunächst Praktiken unabhängig von sozialen Kategorien in den Blick genommen werden. Diese werden dann in einem zweiten Schritt über Positionierungen in Praktiken eingeführt. Dieser Fokus ist z.B. in der ethnographisch ausgerichteten Studie von Machold (2015; siehe Kapitel 2.3.2), die Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern in den Mittelpunkt rückt, zu erkennen.[73]

Darüber hinaus könnten Bezüge zur Makroebene mit Blick auf das Verwobensein einer Konstruktion und Zuschreibung von Differenz bzw. die Frage nach einer Entwicklung von Ungleichheit im Lebensverlauf (vgl. Diehm, Kuhn und Machold 2013: 45f.; siehe auch Dausien und Kelle 2009) hergestellt werden. Ausgangspunkt ist hier die „Akkumulation von situierten Differenzkonstruktionen" (Diehm, Kuhn und Machold 2013: 46), d.h. Aufschichtungsprozesse, die sich biographisch rekonstruieren lassen. Eine solche Langzeitperspektive strebt z.B. Machold mithilfe von *datenbasierten Portraits* (DbP; vgl. Machold 2017: 159) an, welche eine methoden- und datenplurale sowie entwicklungsbezogene Untersuchung von Praktiken des Differenzierens in verschiedenen pädagogischen Kontexten ermögliche (vgl. Machold 2017: 162ff.).

Die Vermittlung von Mikro- und Makroebene mit Blick auf eine organisationale Grundlage für Ungleichheit (vgl. Diehm, Kuhn und Machold 2013: 46f.), ist auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten (z.B. auch Artefakte und Dokumente wie in der Untersuchung zum Delfin4-Verfahren; vgl. ebd.: 47; siehe auch Kapitel 2) fokussiert, d.h. eine Untersuchung auf mehreren Ebenen.

Diehm, Kuhn und Machold (2013) zufolge können und sollen die dargestellten Ansätze nun nicht als voneinander völlig unabhängige Forschungsstrategien gesehen werden, sondern als Teilaspekte „eines methodenpluralen Zugangs, der Interaktions-, Diskurs-, Biographie- und Dokumentenanalyse in einer Längsschnittstudie miteinander kombiniert" (ebd.: 47). Neben dem Aufwand an Zeit, der für eine solche Untersuchung betrieben werden muss (siehe

73 Das von Rabenstein et al. (2013) vorgeschlagene Konzept der „‚Re-Inszenierung' bzw. ‚Wiederaufführung' von sozialen Differenzen in pädagogischen Differenzordnungen" (Rabenstein et al. 2013: 680), welches Praktiken der *Thematisierung*, der *Adressierung* und der *Signifizierung* einschließt (vgl. ebd.: 680ff.), lässt sich ebenfalls als Form der Kontextualisierung von Strukturen verstehen, was sich z.B. daran erkennen lässt, dass Machold (2015) in ihrer Untersuchung schwerpunktmäßig derartige Praktiken in den Blick nimmt, sie jedoch als Positionierungspraktiken zusammenfasst.

auch Kapitel 1.3.1), verweisen Diehm, Kuhn und Machold (2013) auch auf „die Frage nach einer sinnvollen Relationierung von Datensorten, die auf unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Ebenen angesiedelt sind“ (ebd.: 47). Dieses Ziel verfolgt z.B. die qualitative Mehrebenenanalyse (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013; Hummrich und Kramer 2011; siehe auch den Verweis in Diehm, Kuhn und Machold 2013: 47).

3.2 Qualitative Mehrebenenanalyse – Begriffsbestimmung, Entwicklung und Abgrenzung

3.2.1 Mehrebenenanalyse in der quantitativen Sozialforschung

Der Begriff der Mehrebenenanalyse (engl. *multilevel modelling* oder *multilevel analysis*, z.B. bei Goldstein 2011, de Leeuw und Meijer 2010 sowie Hox 2010 oder *hierarchical linear modelling,* z.B. bei Bryk und Raudenbush 1992) wird in der empirischen Sozialforschung, der die vorliegende Arbeit zugeordnet werden kann, vor allem in quantitativen Forschungsansätzen verwendet (vgl. Langer 2009; Ditton 1998 und Engel 1998), wenn „Objekte verschiedener Ordnungen gleichzeitig zum Gegenstand der Untersuchung werden“ (Hummell 1972: 13; siehe auch Ditton 1998: 12). Die hier angesprochenen heterogenen Zusammenhänge wurden Hummrich und Kramer (2011) zufolge besonders prägnant in zwei Modellen aufgegriffen, die „zu Mehrebenenanalysen in der quantitativen Sozialforschung angeregt haben“ (Hummrich und Kramer 2011: 113): Zum einen ist dies die Darstellung des wechselseitigen Einflusses von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individueller Entwicklung auf Prozesse der Sozialisation (vgl. Hummrich und Kramer 2011: 112; siehe Hurrelmann 1983), zum anderen ist es das Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner, das die Sozialisation des Menschen von vier unterschiedlich weit von der Subjektposition entfernten Lebensbereichen beeinflusst sieht (vgl. Hummrich und Kramer 2011: 112f.; siehe Bronfenbrenner 1976 und 1989).

Quantitative Mehrebenenanalysen, die die soeben beschriebenen Wechselwirkungen untersuchen, finden z.B. im Rahmen der in Kapitel 1.3.2 dargestellten, an Boudon (1974) orientierten und auf die PISA-Studien rekurrierenden (Längsschnitt-)Untersuchungen Anwendung (vgl. Langer 2009: 9), wenn es um Verhältnisbestimmungen zwischen SchülerInnen und Schulen geht (vgl. ebd.: 171ff. und von Saldern 1986: 9f.). Wenn im Rahmen solcher Untersuchungen nun z.B. berücksichtigt werden soll, „dass die Leistungsentwicklungen von Schülern nicht nur von deren individuellen Merkmalen abhängen, sondern ebenso von Faktoren des Unterrichts und der besuchten Schule“ (Ditton 1998: 5; vgl. auch Schneider und Helmke 1986), so ist eine Analyse mehrerer

Ebenen unumgänglich. Vor diesem Hintergrund kommen Mehrebenenanalysen in der quantitativen Sozialforschung dann zum Einsatz, wenn es darum geht, „den Einfluss des sozialen Kontexts auf das individuelle Handeln zu bestimmen" (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 119; Hummrich und Kramer 2011: 110; vgl. von Saldern 1986: 9), z.B. um „soziale Benachteiligungen im Bildungssystem" (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 119) aufzudecken.

3.2.2 Entwicklung der qualitativen Mehrebenenanalyse

Auch in qualitativen Forschungsansätzen ist die Analyse unterschiedlicher Ebenen sowie „die Rückbindung von Ergebnissen auf der individuellen Ebene an den sozialen Kontext" (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 119), so wie sie besonders für qualitativ-ethnographische Ungleichheitsforschung gefordert wird (siehe Kapitel 3.1), bereits zu einem frühen Zeitpunkt wichtig. Hummrich und Kramer machen dies z.B. anhand der Marienthal-Studie deutlich (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 120f.; Hummrich und Kramer 2011: 114f.). Diese Studie, welche die Arbeitslosigkeit in einem Dorf nahe Wien aus unterschiedlichen Perspektiven heraus beleuchtet und darauf aufbauend Orientierungen und Handlungsweisen der arbeitslosen Bevölkerung analysiert (vgl. Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel 2014),[74] lässt sich Hummrich und Kramer (2011) zufolge als qualitative Mehrebenenanalyse beschreiben, da sie sämtliche Untersuchungsergebnisse miteinander verknüpft und im Hinblick auf die Charakterisierung „Die müde Gemeinschaft" (Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel 2014: 55ff.) zusammenführt (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 121; Hummrich und Kramer 2011: 115). Die Autoren der Studie kennzeichnen ihre Untersuchung jedoch nicht als qualitative Mehrebenenanalyse, was analog auch für andere frühe qualitative Forschungsarbeiten gilt (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 120; Hummrich und Kramer 2011: 114; siehe auch Nohl 2015: 351). Dennoch werden hier „mikrostrukturelle und mesostrukturelle Umgangsformen und Ausdrucksgestalten untersucht und zueinander vermittelt" (Hummrich und Kramer 2011: 117).

Dieses Vorgehen der Vermittlung hierarchischer Ebenen wurde später, wie Hummrich und Kramer (2011) verdeutlichen, im Bedingungszirkelmodell von Strauss und Corbin, in welchem eine Gesellschafts-, eine Milieu-, eine Familien- und eine Subjektebene unterschieden werden, präzisiert (vgl. Hummrich und Kramer 2011: 113; siehe Corbin und Strauss 1993 sowie Strauss und Corbin 1996). Im Zuge der Entwicklung unterschiedlicher qualitativer Forschungszugänge setzte sich Helsper, Hummrich und Kramer (2013) zufolge jedoch zunächst eine starke Tendenz zur Analyse nur einer (dominanten) Ebene durch, wodurch mehrebenenanalytische Verfahren in den Hintergrund

74 Erste Auflage 1975.

traten (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 119; siehe auch Hummrich und Kramer 2011: 110).

Diese Entwicklung habe sich erst wieder umgekehrt, als Fragen nach der Triangulation, d.h. „der Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“ (Flick 2010: 309)[75] in der qualitativen Sozialforschung aufkamen und Studien populär wurden, die an Bourdieu orientiert (siehe Kapitel 1.3.1) „die Bedeutsamkeit des Milieus gegenüber dem Subjekt berücksichtigen und auf eine Vermittlung der Handlungs- und Strukturebene[76] zielen“ (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 119). Vor diesem Hintergrund gehe qualitative Mehrebenenanalyse nun jedoch über Triangulation hinaus,[77] da „die Kombination unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren“ (ebd.) in mehrebenenanalytischen Verfahren vorausgesetzt werde, um unterschiedliche Ebenen systematisch untersuchen und Relationen zwischen den spezifischen Ebenenergebnissen herstellen zu können (vgl. ebd.; siehe auch Hummrich und Kramer 2011: 110). Helsper, Hummrich und Kramer fassen vor diesem Hintergrund qualitative Mehrebenenanalysen als

> „komplexe Untersuchungsdesigns, die ein jeweils empirisch interessierendes Phänomen auf der Grundlage eines komplexen (und auf mehreren Ebenen ausdifferenzierten) Gegenstandsentwurfs mit unterschiedlichen qualitativen Forschungsmethoden angehen. Dabei ist entscheidend, dass eine Vermittlung der jeweils innerhalb der einzelnen Forschungsmethoden gewonnenen Befunde auf der Grundlage der ihnen innewohnenden gegenstandskonstituierenden Annahmen angestrebt wird. Diese Vermittlung, die methodisch und methodologisch expliziert und begründet sein muss, rechtfertigt erst den Gebrauch des Labels ‚qualitative Mehrebenenanalyse‘“ (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 123; siehe auch Hummrich und Kramer 2011: 111).

Mit diesem Anspruch erarbeiten z.B. Lüscher und Liegle (2003) eine Theorie intergenerationeller Beziehungen auf Basis von Erfahrungen, Konzepten, Strukturen, Dynamiken, Lernpotentialen sowie Politiken, d.h. heterogenen, hierarchisch gelagerten Untersuchungsobjekten (vgl. ebd.; siehe Hummrich und Kramer 2011: 114). Helsper et al. (2009a; siehe auch Hummrich und Kra-

75 Hierbei spielt meist die Kombination unterschiedlicher Methoden eine Rolle, mit Rückgriff auf eine Differenzierung von Denzin (1978) fasst Flick unter dem Begriff der Triangulation jedoch auch die Kombination von Daten, ForscherInnen und Theorien (vgl. Flick 2010: 309ff.).

76 Zur Debatte um das Verhältnis von Handlung (Agency) und Struktur (Structure) siehe z.B. Giddens 1984.

77 Nohl differenziert in diesem Zusammenhang zwischen einem monomethodischen Mehrebenenvergleich (z.B. Vergleich von in Interviews (Mikroebene) thematisierten Einstellungen zur Gesellschaft (Makroebene), die im Hinblick auf Milieus (Mesoebene) typisiert worden sind, d.h. einer gewissermaßen „synthetischen“ Mehrebenenanalyse) und einer methodentriangulierenden Mehrebenenanalyse, die spezifische Erhebungen für jede Ebene voraussetzt. Beide Ansätze könnten jedoch auch miteinander kombiniert werden (vgl. Nohl 2015: 352f.).

mer 2011: 122ff.) nehmen darauf Bezug und untersuchen speziell pädagogische Beziehungen Jugendlicher zwischen ihren Familien und Schulen, die sie in Fallstudien bündeln und im Hinblick auf Passungsverhältnisse[78] (siehe Kapitel 1.3.1) analysieren. Nohl und Somel (2016) vermitteln Entstehungsprozesse von Curricula mit Schulpraxen im Hinblick auf eine organisationell-institutionelle Typisierung von Grundschulen (vgl. ebd.; siehe auch Nohl 2015). Gemeinsam ist all diesen qualitativen Mehrebenenanalysen, „dass sie die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft […] als unumgänglich für die empirische Analyse erachten" (Hummrich und Kramer 2011: 113).

3.3 Heuristisches Modell der qualitativen Mehrebenenanalyse nach Helsper, Hummrich und Kramer

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.2 dargestellten Charakteristika und Beispiele qualitativer Mehrebenenanalysen schlagen Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) ein heuristisches Modell vor, welches für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wurde (siehe Kapitel 3.4.2). Dieses besteht aus fünf hierarchisierten Ebenen: der *Ebene des Individuums*, der *Ebene der Interaktion*, der *Ebene von Institution/Milieu,* der *regionalen Ebene* und der *Ebene der Gesellschaft/des Systems* (siehe Abbildung 7).

Wie die wechselseitigen Pfeile in Abbildung 7 bereits andeuten, geht es in der qualitativen Mehrebenenanalyse nach dem Modell der Ebenendifferenzierung darum, diese hierarchischen Ebenen zueinander zu relationieren, und zwar entlang einer übergreifenden Fragestellung (vgl. Hummrich und Kramer 2011: 118). Dabei ist nicht näher bestimmt, wie die unterschiedlichen Ebenen nun genau zueinander relationiert werden müssen, und auch nicht, inwiefern sie möglicherweise ineinandergreifen – stattdessen fordern die AutorInnen, eine sukzessive Konkretisierung und ggf. Modifzierung der Ebenen bzw. des Modells während der mehrebenenanalytischen Arbeit vorzunehmen, um z.B. auch der je spezifischen Konstellation von AkteurInnen auf einer Ebene Rechnung tragen zu können: „Dabei kann es auch sein, dass nicht alle Ebenen in

78 In diesem Zusammenhang ist auch das Modell der schul- und bildungsbezogenen Habitustypen entstanden (siehe Abbildung 5 in Kapitel 1.3.1).

einer Studie berücksichtigt werden (können) oder aber auch eventuell weitere Zwischenebenen auszudifferenzieren sind“ (ebd.: 121).

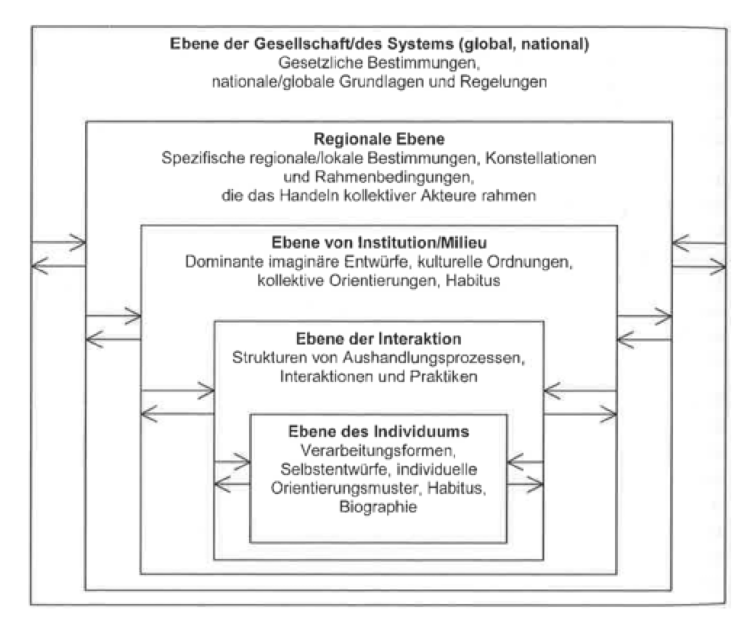


Abbildung 7: Modell der Ebenendifferenzierung (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 126)

3.3.1 *Verbindung von ebenenspezifischer und ebenenübergreifender Analyse*

Vor diesem Hintergrund gehen Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) von Eigenlogiken der Ebenen aus, d.h. Analysen einer tieferen ergeben sich nicht automatisch aus einer höheren Ebene, sondern einzelne Ebenen tragen „in eigenständiger Weise zur Generierung des Sozialen“ (Hummrich und Kramer 2011: 120) bei. Daher erfordere die qualitative Mehrebenenanalyse die „*eigenständige und unabhängige Analyse* und Rekonstruktion *von Protokollen und Ausdrucksgestalten*“ (Hummrich und Kramer 2011: 120) – hierbei kann mit einer ebenenübergreifenden oder aber mit ebenenspezifischen Methoden gearbeitet werden[79] (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 128).

79 Inwiefern einzelne Ebenen von spezifischen Analysemethoden abhängig sind und umgekehrt, ist bislang eine noch ungeklärte Frage in der Diskussion um Zugänge mittels qualitativer Mehrebenenanalyse (vgl. Hummrich und Kramer 2011: 128).

Ebenen sozialen Sinns	Gesellschaft/ makrosozialer Sinn	Milieus/ Institutionen	Interakte und Praktiken	Individuen/ subjektiver sozialer Sinn
Gesellschaft/ makrosozialer Sinn	X			
Milieus/ Institutionen		X		
Interakte und Praktiken			X	
Individuen/ subjektiver sozialer Sinn				X

X = minimale/maximale Kontrastierung auf einer Sinnebene;
◄─► = Relationierungslinie zwischen sozialen Sinnebenen;
----► = Anteil der sozialen Sinnebenen an der Generierung des ebenenspezifischen Sinns

Abbildung 8: Schema zur Kontrastierung (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 129)

Die so auf den einzelnen Ebenen gewonnenen Ergebnisse müssen Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) zufolge in einem zweiten Schritt reflektiert werden. Dies wird dadurch erreicht „dass Erhebungen und Texte zueinander vermittelt werden, die auf verschiedenen Ebenen des Sozialen angesiedelt sind“ (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 131) – in diesem Sinne findet dann eine Triangulation im oben genannten Sinne (siehe Kapitel 3.2.2) statt. Diese Relationierung endet mit der „*Bestimmung von Passungsverhältnissen*“ (Hummrich und Kramer 2011: 120), die über eine Einzelebenenanalyse allein nicht gewonnen werden können (vgl. ebd.: 118ff.) – ein Schritt, der mit Blick auf die an Bourdieu orientierten Studien in Kapitel 1.3.1 und Kapitel 2, die die Genese sozialer Ungleichheit untersuchen, besonders erstrebenswert erscheint. Dabei müsse berücksichtigt werden, „von welcher Ebene aus die Mehrebenenanalyse in Angriff genommen wird bzw. welche Sinnebene im Zentrum steht“ (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 130). Diese oft am dichtesten analysierte Ebene fungiere als Referenzpunkt für die Relationierung zu anderen Ebenen (siehe Abbildung 8).

3.3.2 Kriterien und Mehrwert der Durchführung qualitativer Mehrebenenanalysen

Im Rahmen einer qualitativen Mehrebenenanalyse nach dem Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) sei es vor diesem Hintergrund wichtig, dass folgende Punkte berücksichtigt werden: Erstens müsse der Untersuchungsgegenstand so komplex sein, dass eine Ausdifferenzierung und Relationierung verschiedener Ebenen möglich sei, zweitens solle eine tendenziell explorative Vorgehensweise zugrunde gelegt werden und drittens müsse die Datenerhebung für die Inhalte der einzelnen Ebenen angemessen sein (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 128). Zusammenfassend lässt sich für die qualitative Mehrebenenanalyse nach dem Modell von Helsper, Hummrich und Kramer also Folgendes festhalten:

> „Es geht dabei immer um die Relationierung von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen, die auf verschiedenen Aggregierungs- und Komplexitätsebenen des Sozialen angesiedelt sind, wobei versucht wird, zwischen diesen unterschiedlichen Ebenen des Sozialen nicht deterministische Sinnzusammenhänge herzustellen“ (Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 126).

Der Vorteil eines solchen Verfahrens liegt zum einen darin, nicht ausschließlich situativ arbeiten zu müssen – eine Schwierigkeit, der qualitative Forschung im Allgemeinen und ethnographische Zugänge im Besonderen häufig unterliegen (siehe Kapitel 3.1, vgl. auch Kapitel 4) –, sondern die Möglichkeit bietet, qualitative Forschungsergebnisse in größere Zusammenhänge zu stellen (vgl. Hummrich und Kramer 2011: 127), d.h. zu kontextualisieren. Dies ist besonders mit Blick auf die Frage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz, die hier verfolgt wird, wichtig (siehe Kapitel 3.1.2). In diesem Zusammenhang ist das bereits oben beschriebene Relationierungspotential zur Beschreibung von Passungsverhältnissen hervorzuheben, welches nicht nur deskriptive Fallnarrationen, sondern theoretische Erklärungen ermöglicht (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 132): „Damit verbindet sich die Möglichkeit, Befunde der qualitativen Sozialforschung stärker an Ergebnisse und Modelle auf der Makroebene anzuschließen“ (Hummrich und Kramer 2011: 127).

3.4 Die Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit mittels qualitativer Mehrebenenanalyse

3.4.1 Umgang mit Heterogenität im Kindergarten

Wie eine qualitative Mehrebenenanalyse nach dem heuristischen Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) konkret aussehen kann, lässt sich im Hinblick auf die hier im Vordergrund stehende Frage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit exemplarisch an der in Kapitel 2.2.1 referierten Studie *Soziale Ungleichheit im Kindergarten* (Beyer 2013a) skizzieren.[80]

Vor dem Hintergrund des offenen Zugangs, den Beyer in ihrer Untersuchung hinsichtlich Ungleichheitsfaktoren wählt, um z.B. Orientierungen der untersuchten ErzieherInnen nicht pauschal mit der Milieuzugehörigkeit der Kinder in Verbindung zu bringen (siehe Kapitel 2.2.1), greift sie den Intersektionaliätsbegriff von Winker und Degele (2009) auf (vgl. Beyer 2013a: 50f.),[81] orientiert sich jedoch nicht an der intersektionalen Mehrebenenanalyse, sondern lehnt sich stattdessen an das oben beschriebene heuristische Modell der qualitativen Mehrebenenanalyse von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) an. Hierzu wertet Beyer Interview- und Beobachtungsdaten auf individueller, interaktionaler und institutioneller Ebene aus (vgl. Beyer 2013a: 73), d.h. sie wählt drei Ebenen als Untersuchungsschwerpunkte: Auf der Ebene der Institution beschreibt sie anhand von Interviews mit LeiterInnen von Kindertagesstätten und weiteren Informationen den Kontext, d.h. institutionelle Rahmenbedingungen des jeweils untersuchten Kindergartens. Auf der Ebene der Interaktion analysiert sie Videosequenzen aus kameragestützten Beobachtungen im Kindergartenalltag und auf der Ebene des Individuums wertet sie Interviews mit ErzieherInnen aus (vgl. ebd.: 61, 73f.; siehe Abbildung 9).

80 Eine weitere Studie, in der mit dem mehrebenenanalytischen Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) gearbeitet und der Kontakt zwischen Eltern und ErzieherInnen im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit in den Fordergrund gestellt wird, ist die Untersuchung von Menz und Thon (2013).

81 Winker und Degele verfolgen im Hinblick auf die Untersuchung von Intersektionalitäten einen eigenen mehrebenenanalytischen Ansatz (siehe auch Hummrich und Kramer 2011: 114), der jedoch eher einer detaillierten Untersuchungsanlage als einem heuristischen Modell entspricht (siehe Winker und Degele 2009). Da dieser Ansatz keine weiterführenden Hinweise für die vorliegende Arbeit liefert, wird er hier nicht weiter berücksichtigt.

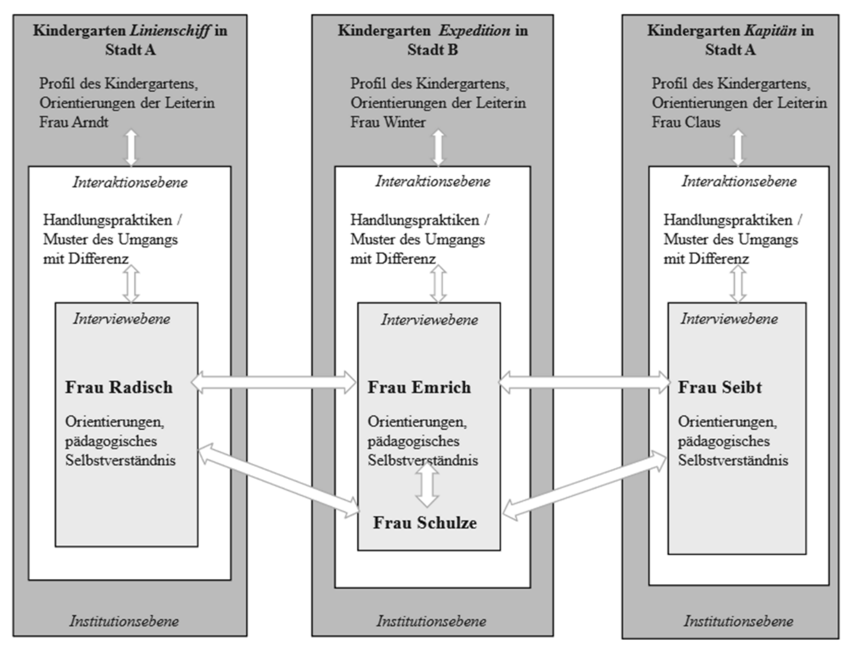


Abbildung 9: Darstellung der Fälle und der Interpretationsebenen (Beyer 2013a: 65)

Auf welche Weise hier ErzieherInnen mit Heterogenität umgehen, zeigt sie mittels Einzelfallanalyse (vgl. Beyer 2013a: 77f.). Ziel der Untersuchung ist – und damit knüpft Beyer indirekt wieder an Winker und Degele (2009; s.o.) an – die Herausarbeitung einer Typologie des Umgangs mit Heterogenität im Kindergarten (vgl. Beyer 2013a: 216ff.).

3.4.2 Die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz

Ähnlich der soeben dargestellten qualitativen Mehrebenenanalyse Beyers (2013a; siehe Kapitel 3.4) untersucht die vorliegende Arbeit die Genese sozialer Ungleichheit in einem offenen, d.h. explorativen Vorgehen, mit dem Fokus darauf, wie Ungleichheit überhaupt erst relevant wird. Dennoch unterscheidet sich die Anlage der vorliegenden Arbeit von der Beyers: Die in Kapitel 5 und 6 dargestellte qualitative Mehrebenenanalyse basiert auf ethnographischen Fallstudien, in denen nicht die Orientierungen und Praktiken von vier ErzieherInnen aus drei Kindergärten (siehe Kapitel 3.4.1), sondern die Bildungs- und Betreuungsalltage dreier Kinder – Nadine, Tito und Stephanie – im Vordergrund stehen. Diese Fallstudien wurden im Rahmen des Projektes CHILD auf

Basis von Interviews, Beobachtungen und Dokumenten erstellt (siehe Kapitel 4).

Im Unterschied zum Projekt CHILD, in dessen Rahmen die Fallstudien für Einzelfallanalysen zur Positionierung eines individuellen Kindes im Luxemburger Bildungs- und Betreuungssystem herangezogen wurden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016; siehe Kapitel 4), werden die Fallstudien in der vorliegenden Arbeit anknüpfend an die in Kapitel 2 dargestellten Studien zur Untersuchung der Position dreier AkteurInnen in der Genese sozialer Ungleichheit im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag verwendet – Eltern, ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kinder. Im Fokus stehen dabei Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen (Milieuebene), Alltagsstrukturen und -ordnungen (Institutionenebene[82]) sowie Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Interaktionsebene; siehe Kapitel 3.3, Abbildung 7). Es handelt sich bei der qualitativen Mehrebenenanalyse der vorliegenden Arbeit also um eine Untersuchung auf drei Ebenen. Darüber hinaus kommen regionale Information einführend hinzu (siehe Kapitel 4.1.2.4). Anders als im heuristischen Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011; siehe Kapitel 3.3) werden die Individual- und die Gesellschaftsebene hier aus untersuchungstechnischen Gründen nicht berücksichtigt, Bezüge zu diesen Ebenen werden jedoch z.B. hinsichtlich der Umsetzung von staatlichen Bildungsrichtlinien in Einrichtungen herstellt.

Vor diesem Hintergrund wird die hier gewählte qualitative Mehrebenenanalyse in zwei Schritten durchgeführt: Zunächst werden spezifische Arten der Betonung von Bildung (siehe Kapitel 5) und dann deren Bedeutung für die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (siehe Kapitel 6) fokussiert – analog zu den methodischen Schritten der ebenenspezifischen und ebenenübergreifenden Analyse im Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011; siehe Kapitel 3.3). Dabei steht im Rahmen der ebenenspezifischen Analyse (siehe Kapitel 3.3.1) die Frage im Vordergrund, wie sich in den Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern, den Alltagsstrukturen und -ordnungen sowie den Interaktionen zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ein Fokus auf Bildung manifestiert – vor dem Hintergrund der Annahme, dass Bildung eine zentrale Rolle in der Genese sozialer Ungleichheit spielt (siehe Kapitel 1). Mit Bezug auf das Projekt CHILD sollen hierbei auch (Spannungs-)Verhältnisse zwischen unterschiedlichen Bildungs- und Betreuungsaufgaben bzw. -notwendigkeiten thematisiert werden (siehe Kapitel 4), die für den Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder in Luxemburg charakteristisch sind (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016). Im Hinblick auf die Frage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (siehe Kapitel 6) stehen im Rahmen der ebenenübergreifenden Analyse (siehe Kapitel 3.3.1) dann die

82 Zur Zweiteilung der Ebene von Institutionen/Milieus (Abbildung 7 in Kapitel 3.3) siehe Kapitel 4.1.2.4.

Themen Sprache, Sozialverhalten und Essen im Vordergrund, welche die AkteurInnen im Rahmen ihres jeweiligen Fokus auf Bildung beschäftigen. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Eltern, ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kinder in frühkindlicher Bildung und Betreuung hinsichtlich der Förderung und Entwicklung der Kinder in bestimmter Weise zueinander stehen, lässt sich schließen, dass die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag am besten aus der Position der Kinder (siehe Kapitel 2.3) in den Blick genommen werden kann, da diese Position die jeweilige Konstellation der AkteurInnen innerhalb von Bildungs- und Betreuungsarrangements überhaupt erst sichtbar macht (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016; siehe auch Kapitel 2.4).

3.5 Qualitative Mehrebenenanalyse zur Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit – Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurde anknüpfend an die in Kapitel 2 diskutierten Studien der Ansatz einer qualitativen Mehrebenenanalyse vorgestellt. Der Grund hierfür war die Suche nach einer Möglichkeit, die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz als Teilaspekt der Genese sozialer Ungleichheit im Rahmen einer qualitativ-ethnographischen Untersuchung in ihrer Komplexität darzustellen.

Die Vielseitigkeit qualitativer Mehrebenenanalysen im Allgemeinen und die Flexibilität des heuristischen Modells von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) im Besonderen zeigte sich vor diesem Hintergrund als für die vorliegende Arbeit erfolgversprechend und darüber hinaus mit Blick auf die Frage der Verallgemeinerbarkeit qualitativer Untersuchungen ertragreich.

Die Darstellung der Untersuchung von Beyer (2013a), welche auf das mehrebenenanalytische Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) als Forschungsstrategie zurückgreift, hat gezeigt, wie eine qualitative Mehrebenenanalyse zur Untersuchung der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in der Genese sozialer Ungleichheit aussehen kann. Davon ausgehend wurde das zweigeteilte Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit – die Analyse von Arten der Betonung von Bildung, mithilfe derer sich Themen zusammenfassen lassen, welche wiederum Aufschluss über die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz geben – dargestellt.

Im folgenden Kapitel wird Schritt für Schritt beschrieben, wie die qualitativ-ethnographische Untersuchung, im Rahmen derer diese qualitative Mehrebenenanalyse durchgeführt wurde, abgelaufen ist.

4. Von Diversität zu Ungleichheitsrelevanz – Untersuchungsdesign

Im Anschluss an die Darstellung einer qualitativen Mehrebenenanalyse als Forschungsstrategie der vorliegenden Arbeit wird in diesem methodisch ausgerichteten Kapitel das Design der empirischen Untersuchung dargestellt. Da diese Arbeit im Rahmen des ethnographischen Forschungsprojektes CHILD entstanden ist (siehe Einleitung), welches die *Vielfalt betreuter Kindheiten* (Bollig, Honig und Nienhaus 2016) innerhalb des Luxemburger Systems frühkindlicher Bildung und Betreuung in den Blick genommen hat, wurde auch hier ethnographisch gearbeitet.

Nach einer einführenden Bestimmung von Ethnographie als Methode der Feldforschung (Kapitel 4.1) wird das Vorgehen der Untersuchung sukzessive beschrieben. So geht es im ersten Teil dieses Kapitels um die Darstellung des dreijährigen Feldaufenthaltes im Luxemburger System frühkindlicher Bildung und Betreuung (Kapitel 4.1.1) von der Feldexploration (Kapitel 4.1.1.1) über den Feldzugang und die Fallauswahl (Kapitel 4.1.1.2), Interviews mit Eltern (Kapitel 4.1.1.3) und teilnehmende Beobachtungen (Kapitel 4.1.1.4) bis zur Einholung des Einverständnisses der ForschungsteilnehmerInnen zur Ausarbeitung und Veröffentlichung der Fallstudien (Kapitel 4.1.1.5). Im zweiten Teil wird dann die mehrschrittige Auswertung der erhobenen Felddaten dargestellt (Kapitel 4.1.2): die Arbeit mit Codes und Memos (Kapitel 4.1.2.1), die Erstellung von Fallstudien (Kapitel 4.1.2.2), die Auswahl von Fallstudien (Kapitel 4.1.2.3) und die Analyse entlang des in Kapitel 3.3 dargestellten heuristischen Modells qualitativer Mehrebenenanalyse (Kapitel 4.1.2.3) von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011). Diese Darstellung ist zwar an den Untersuchungsschritten von CHILD orientiert, es wird jedoch jeweils hervorgehoben, welche spezifischen Schwerpunkte die Autorin während der Projektphase im Hinblick auf die Untersuchung der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz gesetzt und welche Arbeitsschritte sie noch nach Projektende vorgenommen hat.

4.1 Ethnographie als Methode der Feldforschung zur Exploration unterschiedlicher Ebenen

Im Unterschied zum Projekt CHILD, in dessen praxisanalytischem Rahmen Ethnographie als Methode und Forschungsstrategie verstanden wurde (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 9), ist Ethnographie in der vorliegenden Ar-

beit als Methode in eine mehrebenenanalytische Forschungsstrategie eingebettet (siehe Kapitel 3). Daher wird an dieser Stelle nicht näher auf die ethnologischen Grundlagen der Ethnographie (vgl. Geertz 1987; Amann und Hirschauer 1997; siehe auch Hammersley und Atkinson 2007: 1f.; Breidenstein et al. 2013: 13ff.; Rosenthal 2014: 99ff.) und theoretischen Annahmen sozialer Praxis (vgl. Bourdieu 1976; Reckwitz 2003; Schmidt 2012; Hillebrandt 2014) eingegangen.

Ethnographie lässt sich jedoch nicht ohne weiteres als Methode verstehen, da es tatsächlich nicht eine ethnographische Methode gibt, sondern sich die Ethnographie (als Forschungsstrategie, s.o.) verschiedenster Methoden bedient und demzufolge heterogene Datensorten erhebt (vgl. Hammersley und Atkinson 2007: 3; Breidenstein et al. 2013: 39; siehe auch Lüders 2011: 151). Auch ohne einen explizit mehrebenenanalytischen Ansatz, wie er dieser Arbeit zugrunde liegt, lässt sich Ethnographie (als Methodenbündel) also prinzipiell als Form der Exploration unterschiedlich gelagerter Ebenen verstehen. Triangulation (siehe Kapitel 3) ist jedoch im Unterschied zu mehrebenenanalytischen Forschungsstrategien für die Ethnographie als Forschungsstrategie keine Bedingung, denn „es geht weder um eine gegenseitige Validierung der Daten und Methoden noch um eine Verdichtung oder Anreicherung von Perspektiven“ (Fegter et al. 2015: 36). Ziel von Ethnographie (als Forschungsstrategie) ist es stattdessen, „besonders komplexe, mobile oder bisher noch weitgehend unerforschte Untersuchungsgegenstände“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 9) in einer flexiblen Herangehensweise mittels flexibler Methoden zu untersuchen. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Ethnographie (als Forschungsstrategie) mit einem Bündel an Methoden zwar mehrere Ebenen untersuchen kann, dabei jedoch nicht das Ziel verfolgt, diese Ebenen auf der Suche nach Relationen systematisch aufeinander zu beziehen, wie die hier dargestellte qualitative Mehrebenenanalyse zur Untersuchung der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (siehe Kapitel 3.4.2).

Ungeachtet der soeben beschriebenen Unterschiede in der Herangehensweise des Projektes CHILD und der vorliegenden Arbeit gilt jedoch für beide Untersuchungen gleichermaßen, dass die verwendeten ethnographischen Methoden erst während des Untersuchungsprozesses selbst entworfen und fortlaufend an den Untersuchungsgegenstand angepasst wurden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 9; siehe auch Seele 2015: 64; Lüders 2010: 393). In der vorliegenden Untersuchung wurde also im Rahmen der Untersuchungsphasen von CHILD flexibel und explorativ vorgegangen (vgl. Rosenthal 2014: 47ff.). Unterschieden wurden vor diesem Hintergrund Phasen am Schreibtisch – „Sekundäranalyse statistischer Daten, eigene lokale Datenerhebungen“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 146) – und Phasen im Feld – „Interviews (Experten- und ethnographische Interviews) und teilnehmende Beobachtungen“ (ebd.) –, die zwar aufeinander aufgebaut waren, sich jedoch nicht voll-

ständig voneinander trennen ließen. Datenerhebung und Datenanalyse wechselten sich „im Rahmen des iterativ-zyklischen Verfahrens der *grounded theory*“[83] (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 146; vgl. auch Strübing 2011: 155; Rosenthal 2014: 83ff.) ab, sodass es im Verlauf des Forschungsprozesses möglich war, zu immer feineren Ergebnissen zu gelangen (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 146; Breidenstein et al. 2013: 45; siehe auch Glaser und Strauss 2010).

Hinsichtlich der Phasen im Feld lässt sich das angeführte Methodenbündel der Ethnographie als Feldforschung[84] beschreiben. Feldforschung lässt sich wiederum als ein Vorgehen verstehen, bei dem ForscherInnen über eine bestimmte Zeit hinweg am Leben der Forschungssubjekte teilnehmen, indem sie das, was passiert, beobachten, Erzählungen anhören und im Rahmen formeller oder informeller Interviews Nachfragen stellen sowie Dokumente sammeln, die mit dem Forschungsfokus (hier: Ungleichheitsrelevanz) in Zusammenhang stehen (vgl. Kustatscher 2015: 85; siehe auch Hammersley und Atkinson 2007: 3).

4.1.1 Feldaufenthalt im Luxemburger Bildungs- und Betreuungsalltag: Datenerhebung und -aufbereitung

Die Durchführung eines Aufenthaltes im Feld frühkindlicher Bildung und Betreuung in Luxemburg lässt sich als *multi-sited ethnography* (vgl. Marcus 1995; siehe auch Clarke 2012: 202ff.), d.h. eine auf unterschiedliche Orte bzw. Settings fokussierte Ethnographie beschreiben – im Unterschied zur klassischen *single-site ethnography* (vgl. Marcus 1995: 110ff.). Die hier von Marcus (1995) vollzogene Differenzierung zwischen *site* und *sited* lässt sich im Hinblick auf die Untersuchung von Bildungs- und Betreuungsarrangements auch dahingehend verstehen, dass es bei ethnographischer Feldforschung an unterschiedlichen Orten auch und vor allem um die Erforschung unterschiedlicher Positionen von AkteurInnen – Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder – geht (siehe Kapitel 2). Der Gewinn einer solchen ethnographischen Forschung innerhalb der frühkindlichen Bildung und Betreuung ist dann ein ganzheitliches Verständnis des Alltagsgeschehens in diesem Bereich, welches über

83 Strenggenommen gibt es nicht eine Grounded Theory, sondern unterschiedliche Ansätze, deren Annahmen sich teilweise widersprechen (vgl. Rosenthal 2014: 227). Da weder das Projekt CHILD noch die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung (vgl. die Übersetzung in Mayring 2002: 103) verfolgt, werden diese Diskrepanzen hier nicht weiterverfolgt.

84 Die Begriffe Ethnographie, Feldforschung und auch teilnehmende Beobachtung werden in der Literatur nicht immer klar voneinander abgegrenzt (siehe hierzu Lüders 2010). In der vorliegenden Arbeit wird Ethnographie als Methode der Feldforschung verstanden, in deren Rahmen der teilnehmenden Beobachtung ein zentraler Stellenwert zukommt.

die Betrachtung von Interaktionen zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern in Einrichtungen oder die Betrachtung von Kindern als Entwicklungswesen hinausgeht (vgl. Neumann 2013b: 21).

4.1.1.1 Feldexploration

Zu Beginn des Projektes CHILD und der vorliegenden Untersuchung wurde zunächst eine Feldexploration durchgeführt, die in Anlehnung an das Konzept der *situational map* (vgl. Clarke 2012: 121ff.) als *mapping of the field* verstanden wurde: So wurden sozialstrukturelle Daten zur frühkindlichen Bildung und Betreuung gesammelt (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 147; siehe auch Haag 2013), auf deren Basis ein Leitfaden für Interviews mit Experten[85] entworfen wurde (siehe Anhang) und Interviews mit Entscheidungsträgern auf politischer Ebene, in der Fort- und Weiterbildung oder in Verbänden geführt wurden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 147).

Auch wenn diese Interviews, die auf Deutsch geführt wurden, im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungs- und Betreuungsalltagen zwei- bis vierjähriger Kinder nur wenige bzw. stereotype Informationen (z.B. „Kinder mit einem portugiesischen Migrationshintergrund werden häufig von Tagesmüttern betreut“) lieferten, so waren sie jedoch hinsichtlich regionaler und organisationaler Unterschiede im Luxemburger System der frühkindlichen Bildung und Betreuung aussagekräftig (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 147). Vor diesem Hintergrund trugen sie zur Vorbereitung der folgenden Interviews und Beobachtungen (s.u.) bei, indem sie den Feldzugang erleichterten und halfen, folgende Kriterien zur Fallauswahl[86] zu formulieren, die im Erstkontakt mit Einrichtungen (s.u.) gezielt formuliert werden konnten: „Stadt/Land, Typ und Organisationsform der Einrichtung, Anzahl der ECEC-Settings, gesprochene Sprachen in den ECEC-Settings, Schichtzugehörigkeit[87] und Sprache der Eltern, sozioökonomische und ethische Zusammensetzung der ECEC-Settings und des lokalen Umfelds“ (ebd.). Auf dieser Basis war es möglich, Interviewleitfäden für Gespräche mit ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und Eltern zu ent-

85 Der Begriff des Experten ist hier dahingehend zu verstehen, dass nicht persönliches, sondern spezifisches berufliches Wissen von AkteurInnen innerhalb des luxemburgischen Bildungs- und Betreuungssystems von Interesse war (vgl. Meuser und Nagel 2011: 57).

86 Als Fall wurde im Projekt CHILD das Bildungs- und Betreuungsarrangement eines spezifischen Kindes verstanden. Dieses Verständnis wird für die vorliegende Arbeit aufgegriffen.

87 Im Rahmen des Projektes CHILD wurde hier keine sozialstrukturelle Operationalisierung vorgenommen, die Begriffe Schicht und Milieu wurden teilweise synonym verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird stattdessen weiterhin der Milieubegriff (siehe Kapitel 1.2.2.1) verwendet.

wickeln und auszuprobieren sowie zusätzliche Instrumente wie einen Wochenplan und einen sozialstrukturellen Fragebogen für die Elterninterviews zu entwerfen (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 147).

4.1.1.2 Feldzugang und Fallauswahl

Im Anschluss an die oben beschriebene Feldexploration wurden im Hinblick auf die zu berücksichtigenden unterschiedlichen Settings und AkteurInnen im Sinne einer „*progressive*[n] *Feldzugangsstrategie*“ (Wolff 2010: 348) je spezifische Vorgehensweisen des Feldzugangs gewählt.[88] Im Einklang mit einem explorativen Forschungszugang (s.o.; vgl. z.B. auch Corbin 2011) wurde die anschließende Fallauswahl sukzessiv, d.h. im Verlauf der Feldforschung getroffen (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 10; siehe auch Seele 2015: 73f.). Die folgende Tabelle zeigt die Bildungs- und Betreuungsarrangements, die die Autorin als Fälle im Rahmen von CHILD und im Hinblick auf die vorliegende Arbeit erhoben hat:

Bildungs- und Betreuungsarrangement (Fall)	**Erhebungszeitraum**	**Milieu**[89]	**Settings und deren Entwicklung im Erhebungszeitraum**
Maria	Mai 2013 – Juni 2014	aufstiegsorientiert	privat-wirtschaftliche Crèche, Education Précoce *(adding settings)*
Lena	Mai 2013 – Oktober 2014	liberal-gehoben	konventionierte Crèche *(no change)*
Stephanie	Mai 2013 – März 2015	liberal-gehoben	konventionierte Crèche, Education Précoce (*vertical transition*)
Tito	Mai – Oktober 2014	aufstiegsorientiert	privat-wirtschaftliche Crèche, Education Précoce *(adding settings)*
Martin	April – November 2015	unter-privilegiert	konventionierte Crèche, Education Préscolaire *(adding settings)*
Nadine	April – November 2015	aufstiegsorientiert	konventionierte Crèche, Education Préscolaire *(adding settings)*

Abbildung 10: Fallübersicht (eigene Darstellung)

88 Die Zugangsgestaltung war auch deshalb teilweise unterschiedlich, da es im Projekt CHILD drei thematisch spezifische, sich jedoch überlappende Feldphasen gab: „differentielle ECEC-Arrangements (Juni 2013 – März 2014)“, „Komplexe und sich verändernde ECEC-Arrangements (Januar – Dezember 2014)“ und „kontrastive / sich verändernde ECEC-Arrangements (Oktober 2014 – Mai 2015); sic“; Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 146f.).

89 Hier handelt es sich lediglich um eine grobe Zuordnung, die auf Basis der Daten aus den sozialstrukturellen Fragebögen (s.u.) vorgenommen wurde (siehe auch Kapitel 1.2.2.1).

4.1.1.2.1 *Betreuungseinrichtungen: Konventionierte und privatwirtschaftliche Crèches*

Zu Beginn „wurde zunächst Kontakt zu je einer privatwirtschaftlichen und einer konventionierten Krippe *(crèche)* […] in der städtischen Regionen Luxemburgs aufgenommen [sic]“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 148). In Gesprächen mit den jeweiligen Teams der beiden Einrichtungen wurde dann vereinbart, dass die ErzieherInnen „Familien der von ihnen betreuten Kinder mit potenziell interessanten ECEC-Arrangements“ (ebd.) anspricht und den Kontakt zum Team des Forschungsprojekts CHILD herstellt. Zu einem späteren Zeitpunkt erfolgten weitere Kontaktaufnahmen zu Betreuungseinrichtungen hauptsächlich auf Basis von Internetrecherchen und bereits bestehenden Kontakten, die jedoch meist zu weniger intensiven Feldkontakten führten (vgl. ebd.). So erwies sich insbesondere der Feldzugang zu einer Einrichtung als schwierig, die viele Kinder von „elitären“[90] Grenzgängern, d.h. Berufspendlern, die tagtäglich die Grenze zu Luxemburg überqueren (siehe Einleitung), besuchten. Obwohl sämtliche kontaktierten Eltern und der Großteil der ErzieherInnen ausgesprochenes Interesse an einer Projektteilnahme zeigten, scheiterte der Feldzugang letztlich an der hierarchischen Organisation der Einrichtung, deren Leitung Feldforschung mit dem Hinweis auf einen möglichen Unwillen der Eltern abwies; das Vertrauen der Einrichtungsleitung in das Forschungsprojekt konnte selbst über das Angebot eines öffentlichen Elterninformationsabends nicht gewonnen werden.[91]

Trotz dieser Schwierigkeiten beim Feldzugang konnten mittels dieser einrichtungsbasierten Zugangsstrategie zunächst die Eltern von Lena, Stephanie und Maria, später dann die Eltern von Tito und schlussendlich die Eltern von Nadine und Martin[92] (siehe Abbildung 10) als ForschungsteilnehmerInnen gewonnen werden. Der Kontakt zu den Eltern von Nadine und Martin konnte erst zum Ende der Feldforschung in CHILD hergestellt werden, da die Suche nach kontrastiven und insbesondere „sozial benachteiligten“ Fällen (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 151) mit Umwegen verbunden war: So wussten die zu diesem Zwecke kontaktierten EinrichtungsrepräsentantInnen entweder nichts mit „sozialer Benachteiligung“ als Auswahlkriterium anzufangen oder sie kannten keine Klientel, auf die diese Beschreibung gepasst hätte. Aus Interesse an einer Projektteilnahme empfahlen sie jedoch Eltern, die sich soziokulturell meist wenig von den Eltern unterschieden, die bereits TeilnehmerInnen waren.

90 Die Untersuchung von Bildungs- und Betreuungsarrangements elitärer Minderheiten in Luxemburg war das ursprünglich avisierte Forschungsthema der vorliegenden Arbeit.

91 Zum Umgang mit Formen des *gatekeeping* siehe Wolff 2010: 342.

92 Die Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine und Martin waren ursprünglich als Fallstudien im Projekt CHILD geplant, ließen sich letztendlich aus zeitlichen Gründen aber nicht als solche realisieren. Sie wurden jedoch für die vorliegende Arbeit weiter untersucht.

Diese wurden meist interviewt, ihre Kinder jedoch nicht weiter begleitet; dies erklärt auch die hohe Anzahl an „Interviewfällen“ (vgl. ebd.: 148; s.u.).

Mit allen ForschungsteilnehmerInnen wurde persönlich über das Projekt CHILD sowie die vorliegende Arbeit gesprochen; Eltern, deren Kinder gemeinsam mit Lena, Stephanie, Maria oder Tito betreut wurden, wurden schriftlich über Projektflyer und ausgehängte Vorstellungsschreiben oder mündlich auf Elternabenden informiert (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 150). Nicht gesondert informiert wurden die Eltern, deren Kinder die gleichen Einrichtungen wie Nadine und Martin besuchten; hier wurde lediglich mit den Einrichtungen Rücksprache gehalten. All diese Informationsstrategien hatten das Ziel, das mündliche Einverständnis der FeldteilnehmerInnen im Sinne eines *informed consent* einzuholen. Ein solches *informed consent* beinhaltet, dass FeldteilnehmerInnen auf Basis ausreichender Information über die Feldforschung explizit und freiwillig ihre Einwilligung in die Teilnahme geben, die im Verlauf des Forschungsprozesses jederzeit neu ausgehandelt werden kann (vgl. Kustatscher 2015: 97f.) und auch muss, da sich in ethnographischer Forschung Schwerpunkte auch im Verlauf des Forschungsprozesses verändern können (vgl. Hammersley und Atkinson 2007: 57), was auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Fall war (s.u.). Vor diesem Hintergrund „besteht das Gewinnen von Zugang wesentlich im Gestalten von Forschungsbeziehungen, im sog. Rapport“ (Breidenstein et al. 2013: 61). Aus diesem Grund wird in den folgenden Abschnitten immer wieder auf den Austausch mit den FeldteilnehmerInnen im Hinblick auf die Gestaltung langfristiger Forschungsbeziehungen (vgl. hierzu auch Delamont 2002: 141ff.) eingegangen.

4.1.1.2.2 Bildungseinrichtungen: Education Précoce und Education Préscolaire

Da es ein Ziel des Projektes CHILD war, den (vertikalen) Übergang von frühkindlicher Betreuung zu frühkindlicher Bildung in den Blick zu nehmen, wurden zu Beginn der Feldforschung Kinder als ForschungsteilnehmerInnen ausgewählt, die (noch) nicht in eine vorschulische Einrichtung gingen (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 148). In dieser Längsschnittbetrachtung fiel im Hinblick auf den Besuch der Education Précoce auf, dass diese entweder zusätzlich zu einer Betreuungseinrichtung (*adding settings:* Tito und Maria) oder stattdessen besucht wurde (*vertical transition:* Stephanie). In einigen Fällen änderte sich die Settingkonstellation nicht, d.h. es kam (im Hinblick auf die Education Précoce) nicht zu einem Übergang von frühkindlicher Betreuung zu Bildung (*no change:* Lena; vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 147; siehe Abbildung 10). Gemäß dieses längsschnittlichen Ansatzes wurden Education Précoce und Préscolaire erst zu einem späteren Zeitpunkt kontaktiert.

Im Unterschied zur Kontaktaufnahme mit den Betreuungseinrichtungen gestaltete sich der schulische Feldzugang mit Ausnahme des Kontakts zur Education Préscolaire, die Nadine und Martin besuchten,[93] insofern schwieriger, als dass es sich bei den Schulen um kommunale Einrichtungen mit klar festgelegten administrativen Ebenen handelte: Erst nachdem die schriftliche Genehmigung des Ministeriums vorlag, konnten schriftliche Anfragen an die jeweiligen Schulinspektoren und Schulen gerichtet werden und schließlich die LehrerInnen der Précoce- bzw. Préscolaire-Klassen, in welche Stephanie, Maria, Tito, Nadine und Martin eingeschult wurden sowie die Eltern der Schulkinder für weitere Beobachtungen angefragt werden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 150; siehe hierzu auch Delamont 2002: 95ff.).

4.1.1.3 Interviews mit Eltern: Wochenpläne und Fragebögen

Nach erfolgreich hergestelltem Feldzugang (s.o.) wurden mit den Eltern[94] von Maria, Lena, Stephanie, Tito, Martin und Nadine Interviews geführt[95] – im Falle von Tito, Martin und Nadine wurden vorab bereits erste Beobachtungen (s.u.) in der jeweiligen Betreuungseinrichtung gemacht.

Diese leitfadengestützten Interviews wurden in der jeweils vereinbarten Sprache[96] geführt und mit der mündlichen Einwilligung der Eltern mittels Audiogerät oder Mobiltelefon aufgezeichnet. Um den mit den Eltern etablierten Rapport zu sichern, wurde ihnen im Hinblick auf die weitere Bearbeitung der Daten (s.u.) Anonymität und Verschwiegenheit bezüglich der Gesprächsthemen zugesichert (vgl. Kustatscher 2015: 100ff.).

Im Anschluss an eine Erläuterung zum Projekt CHILD wurde nach der Entstehung des jeweiligen Bildungs- und Betreuungsarrangements sowie eventuell zukünftig anstehender Veränderungen gefragt – in diesem Zusammenhang

93 Hier waren nach telefonischer Kontaktaufnahme mit der Schule schnell direkte Absprachen mit der zuständigen Lehrerin möglich.

94 In den meisten Fällen wurden die Interviews mit den Müttern geführt, im Falle der Bildungs- und Betreuungsarrangements von Maria wurden Vater und Mutter zusammen interviewt, im Falle des Bildungs- und Betreuungsarrangements von Martin wurde ein Interview mit seinem Vater geführt. Aus diesem Grund und vor dem Hintergrund der Annahme, dass Bildung und Betreuung von Eltern gemeinsam „arrangiert" wird, wird hier von „Elterninterviews" und in Kapitel 5.2 von den Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern gesprochen.

95 Einige Interviews wurden mit Eltern geführt, die entweder anschließenden Beobachtungen und Begleitungen ihrer Kinder nicht zustimmten oder bei denen Beobachtungen und Begleitungen aus anderen Gründen nicht realisierbar waren. Diese reinen „Interviewfälle" (s.o.) wurden in den Auswertungen des Projektes CHILD als auch in der vorliegenden Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

96 In der Regel wurden die Elterninterviews auf Deutsch geführt. Mit den Eltern von Maria wurde jedoch Englisch bzw. Französisch gesprochen, das Interview mit Martins Vater wurde auf Französisch und ergänzend Englisch geführt.

wurden auch die für die qualitative Mehrebenenanalyse zentralen Bildungs-/ Betreuungsorientierungen und -entscheidungen thematisiert (siehe Kapitel 5.2). Die aktuelle Struktur des Bildungs- und Betreuungsalltags wurde von der Interviewerin[97] in einem Wochenplan festgehalten. Danach wurde nach potentiellen Schwierigkeiten gefragt, die das jeweilige Bildungs- und Betreuungsarrangement mit sich bringt und welche Verbesserungswünsche die Eltern gegebenenfalls haben (siehe Kapitel 5.1). Zum Abschluss des Gesprächs wurde gemeinsam mit den Eltern ein Fragebogen durchgegangen, um demographische Daten, gesprochene Sprachen, Bildung und Berufe der Eltern sowie deren Einkommen und Ausgaben für Bildung und Betreuung der Kinder zu erheben (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 148). Diese Informationen dienten im Projekt CHILD und insbesondere in der vorliegenden Arbeit zum einen der soziokulturellen Einordnung der jeweiligen Familien (siehe Abbildung 10; vgl. Kapitel 1.2.2.1) und zum anderen als Grundlage für die zukünftige Auswahl kontrastiver Fälle (s.o.) im Sinne eines theoretischen Samplings (vgl. Strübing 2011: 154ff.; Rosenthal 2014: 83ff.). Nach dem Ausfüllen des Fragebogens wurde erneut mündlich die Teilnahme am Projekt CHILD abgefragt und gegebenenfalls erste Beobachtungs- und Begleitungstermine vereinbart. In den ersten Interviews wurden die Eltern darüber hinaus gefragt, ob sie Eltern kennten, die ebenfalls Interesse an einer Projektteilnahme hätten, deren Kontaktdaten sie weitergeben könnten (Schneeballsystem).

Im Anschluss an die Interviews wurden diese entweder inhaltlich transkribiert oder in thematischen Gliederungen zusammengefasst[98] (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 149). Die Entscheidung über die Anfertigung eines (ausführlichen) Transkripts oder einer (überblicksartigen) Gliederung wurde auf Basis des subjektiven Urteils der Interviewerin über die inhaltliche Relevanz für das Projekt CHILD bzw. die vorliegende Arbeit des jeweiligen Interviews getroffen. In den meisten Fällen waren thematische Übersichten ausreichend, zur Sicherheit wurde dennoch oftmals transkribiert. Dies war im Hinblick auf die Darstellung und Analyse direkter Zitate in der qualitativen Mehrebenenanalyse (siehe Kapitel 5) letztendlich sehr hilfreich.

4.1.1.4 Teilnehmende Beobachtungen

Zumeist nach den Elterninterviews wurden Beobachtungen und Begleitungen im Bildungs- und Betreuungsalltag der Kinder durchgeführt – in und zwischen den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und teilweise auch zuhause bzw.

---

97 Die Interviews mit den Eltern von Lena, Stephanie und Maria wurden gemeinsam mit Sabine Bollig geführt, die Eltern von Tito, Nadine und Martin wurden von der Autorin allein interviewt.

98 Der Dank der Autorin geht an dieser Stelle an die studentischen Projektmitarbeiter Philipp Müller und Katja Seefeldt, die einen Großteil der Datenaufbereitung eigenständig übernommen haben.

auf dem Weg von zuhause in die jeweilige Einrichtung und zurück (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 9). Obwohl Kinder hierbei als eigenständige AkteurInnen betrachtet wurden (siehe Kapitel 2.3), wurde neben den Einwilligungen der Eltern und jener der Einrichtungen (s.o.) nicht explizit ein separates Einverständnis der Kinder zu ihrer Teilnahme eingeholt. Dies hing zum einen mit dem jungen Alter (etwa zwei Jahre) der Kinder zu Beginn der Feldforschung zusammen, zum anderen mit der Tatsache, dass Kindern in der Interaktion mit Erwachsenen (hier: Eltern und ErzieherInnen oder LehrerInnen) häufig nur die Position von Komplizen (vgl. Bühler-Niederberger 2013: 320; siehe Kapitel 2.3.1) zugeschrieben wird, sie also kaum Mitspracherechte haben (vgl. Kustatscher 2015: 98).[99] Dennoch wurde darauf geachtet, dass Kinder in die Herstellung von Rapport (s.o.) mit einbezogen wurden, z.B. indem sie beim Start von Begleitungen der Wege zwischen Einrichtung und Zuhause von der Feldforscherin[100] nach ihrem Einverständnis gefragt wurden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 148).

Sämtliche Beobachtungen und Begleitungen wurden im Rahmen des Projektes CHILD und darüber hinaus für die vorliegende Arbeit im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung (*Participant Observation;* Spradley 1980), d.h. einer reflexiven Teilnahme an sozialem Geschehen (vgl. Hammersley und Atkinson 2007: 15; siehe auch Breidenstein et al. 2013: 71ff.) realisiert. Dabei lässt sich die Position der Forscherin am ehesten als die einer beobachtenden Teilnehmerin (*participant-as-observer;* vgl. Gold 1958: 220f.) beschreiben, d.h. als vollständiges Interaktionsmitglied, welches jedoch den ForschungsteilnehmerInnen gegenüber klar kommuniziert, dass es als Forscherin im Feld ist (vgl. Kustatscher 2015: 93). Im Vergleich zu der Position einer reinen Teilnehmerin oder der einer reinen Beobachterin wird die hier angesprochene „mittlere Position" häufig in ethnographischer Feldforschung eingenommen (vgl. Flick 2011: 293). Im Hinblick auf ihr Pendeln zwischen den Polen „Beobachten" und „Teilnehmen" muss eine solche Position jedoch während der Feldaufenthalte immer wieder neu ausgehandelt werden (vgl. Hammersley und Atkinson 2007: 85; Lüders 2010: 386). Dies war z.B. im Hinblick auf die Teilnahme an gemeinsamen Mahlzeiten in Einrichtungen oder Aufräumaktionen der Fall.

99 Das Verhältnis zwischen Kindern als an Forschung Teilnehmenden und Erwachsenen als Forschenden wird in dieser Arbeit im Hinblick auf den (generationenübergreifenden) Fokus auf Bildungs- und Betreuungsarrangements, die gemeinsam von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern hergestellt werden, nicht weiter thematisiert. Siehe hierzu Forschungsarbeiten, die die Kinder in den Fokus teilnehmender Beobachtungen rücken, z.B. Kustatscher 2015: 106ff.

100 Sämtliche Beobachtungen und Begleitungen der für die vorliegende Arbeit relevanten Fälle (siehe Abbildung 10) wurden von der Autorin durchgeführt.

Sämtliche Beobachtungen wurden im Feld stichpunktartig in einem Notizbuch festgehalten (vgl. Spradley 1980: 69) und später am Schreibtisch zu detaillierten Beobachtungsprotokollen ausformuliert (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 9; siehe auch Emerson, Fretz und Shaw 2011). Dokumentiert wurden auf dieses Weise sowohl Tagesabläufe als auch spezifische Situationen im Bildungs- und Betreuungsalltag der Kinder (s.u.). Um diese besser verstehen und analysieren zu können (vgl. Spradley 1980: 63), wurden zusätzlich Fotos oder Skizzen von Räumen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gemacht (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 148; siehe auch Kustatscher 2015: 94) und Aushänge in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen fotografiert.

4.1.1.4.1 Gestaltung der Beobachtungen: Organisatorischer Ablauf und thematische Schwerpunkte

Die teilnehmende Beobachtung gestaltete sich nun zu Beginn so, dass sämtliche Bildungs- und Betreuungssettings mit den Kindern durchlaufen wurden, um „möglichst ‚ganze' Betreuungsalltage zu dokumentieren" (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 148). Pro Fall kamen auf diese Weise mehrere Beobachtungsstunden an mehreren Beobachtungstagen zusammen. Die Aushandlung dieser Beobachtungen war von Fall zu Fall sehr unterschiedlich, z.B. hinsichtlich der Realisierung von Beobachtungen zuhause (Lena, Stephanie, Tito und Nadine) oder mit Blick auf die Gesamtdauer der Beobachtungen, die sich über Zeiträume von mehreren Wochen (Nadine, Martin, Tito und Maria) bis hin zu mehreren Jahren (Lena und Stephanie), die also Längsschnittbegleitungen waren, erstreckten (vgl. ebd.: 146, 148).

Im Fokus standen bei allen Beobachtungen und Begleitungen zunächst Fragen der Alltagsorganisation (Welche Routinen gibt es in einer Betreuungseinrichtung? Wann werden Kinder gebracht und abgeholt?). Anschließend wurden je Fall spezifische Schwerpunkte gesetzt, die sich mit zunehmender Beobachtungsdauer und im fortlaufenden Austausch mit den Eltern bzw. ErzieherInnen und LehrerInnen (s.u.) „aufdrängten", z.B. die Bedeutung von gesundem Essen und Esserziehung im Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie (siehe Kapitel 1.2.1) oder aber die Themen Sprache und Sprechen im Bildungs- und Betreuungsarrangement von Nadine und Martin. Auch wenn die Beobachtungen mit der Zeit immer spezifischer wurden bzw. aus forschungspragmatischen Gründen in den späteren Feldphasen schneller fokussierte Beobachtungen (vgl. Spradley 1980: 73) stattfanden, so pendelten die Beobachtungen dennoch permanent zwischen dem „Allgemein-Abstrakten" und dem „Spezifisch-Konkreten" (vgl. ebd.: 69).

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ergaben sich die Beobachtungsschwerpunkte im Unterschied zum offeneren Ansatz im Projekt CHILD jedoch auch aus dem Fokus der Autorin auf die Genese sozialer Ungleichheit und ins-

besondere die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz. Orientiert an den Arbeiten von Beyer (2013a; siehe Kapitel 2.2.1 und 3.4.1) und Machold (2015; siehe Kapitel 2.3.2), lagen Beobachtungsschwerpunkte z.B. auf Adressierungs- und Positionierungspraktiken in Situationen, in denen sich Kinder an von Erwachsenen aufgestellte Regeln halten oder sich diesen widersetzen, d.h. in gewisser Weise Devianz zeigen (vgl. Waksler 1991; siehe Kapitel 2.2.2.3; Kustatscher 2015: 94) oder aber Gruppierungs- und Abgrenzungspraktiken in Aktivitäten und im Freispiel in Einrichtungen (siehe Kapitel 5.3 und 5.4). Insbesondere im Anschluss an Beyer (2013a) waren auch die Konsequenzen solcher Praktiken, z.B. eine Besonderung bestimmter Kinder, von Interesse.

4.1.1.4.2 Kommunikation mit ErzieherInnen, LehrerInnen, Eltern und Kindern

Während der teilnehmenden Beobachtungen im Bildungs- und Betreuungsalltag wurden zusätzlich immer wieder Gespräche geführt, „um organisationale Abläufe in den jeweiligen Settings besser verstehen zu können, aber auch um deren Perspektiven und Teilnehmerkategorien zu erschließen“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 148). Mit Bezug auf den im Rahmen dieser Arbeit eingenommenen Beobachtungsfokus auf Adressierungs- und Positionierungspraktiken im Hinblick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (s.o.) lag das Interesse der Autorin in diesen Gesprächen vor allem auch auf spezifischen Erziehungsstilen und Betreuungsstrategien der ErzieherInnen und LehrerInnen (siehe Kapitel 2.2). Im Sinne ethnographischer Interviews, die sich mit Bezug auf Spradley (1979) als kontextabhängige Gespräche beschreiben lassen (vgl. Stage und Mattson 2003), hatten diese Unterhaltungen situationsbedingt mal mehr und mal weniger formalen Charakter: So ergaben sie sich entweder spontan z.B. über Nachfragen der Autorin während der Beobachtungen oder aber wurden vorab vereinbart und teilweise ähnlich den oben beschriebenen Elterninterviews auf Deutsch und leitfadengestützt geführt und mit einem Audiogerät oder Mobiltelefon aufgezeichnet (vgl. Kustatscher 2015: 94). Informationen aus diesen Gesprächen wurden entweder in Gedächtnisprotokollen festgehalten oder in Form von thematischen Gliederungen bzw. Transkripten (siehe Kapitel 4.1.1.3) aufbereitet.

Darüber hinaus wurde während der Begleitungen immer wieder mit den Eltern von Lena, Stephanie, Maria, Tito und Nadine[101] Rücksprache gehalten bzw. im Rahmen der Langzeitbeobachtungen von Lena und Stephanie Veränderungen fernmündlich per Telefon oder E-Mail erfragt bzw. Beobachtungseindrücke mitgeteilt. Diesbezüglich fand während der Beobachtungen teilweise auch ein Austausch mit den Kindern selbst statt (vgl. Kustatscher 2015: 102), z.B. über das Malen der Kinder im Feldnotizbuch der Autorin.

101 Mit Martins Eltern wurden keine Vereinbarungen zu gemeinsamen Begleitungen getroffen.

4.1.1.5 Einverständnis der ForschungsteilnehmerInnen zur Ausarbeitung von Fallstudien

Im Hinblick auf die beschriebene kontinuierliche Herstellung von Rapport mit den TeilnehmerInnen am Forschungsprojekt CHILD (s.o.) wurde nach Abschluss des Feldaufenthaltes nochmals Kontakt aufgenommen, um über die Arbeit an den Fallstudien zu berichten und das schriftliche Einverständnis zu deren weiterer Bearbeitung im Hinblick auf eine Publikation einzuholen.

Obwohl Einverständnisse in Schriftform laut einer EU-Richtlinie für ethnographische Forschung nicht zwingend notwendig sind (vgl. Iphofen o.J.: 29ff.)[102] und so auch im Rahmen der oben beschriebenen Feldforschung nicht eingesetzt wurden, entschied sich die Autorin dafür – analog dem Prozedere in CHILD, in dessen Rahmen nachträglich schriftliche Einverständnisse zur Publikation der einzelnen Fallstudien im Forschungsbericht eingeholt wurden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 152) –, schriftliche Einverständnisse zur weiteren Bearbeitung dreier Fallstudien (zur Auswahl der Fallstudien s.u.) im Rahmen der vorliegenden Arbeit einzuholen.

Die Einverständnisse zur Ausarbeitung der Fallstudien über die Bildungs- und Betreuungsarrangements von Stephanie und Tito, die im CHILD-Forschungsbericht erschienen sind (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016), konnten über die im Projekt CHILD erstellten Einverständniserklärungen für Eltern gesichert werden. Die Einverständnisse zur Ausarbeitung der Fallstudie über das Bildungs- und Betreuungsarrangement von Nadine (Eltern, Crèche und Education Préscolaire), die nicht im CHILD-Forschungsbericht publiziert wurde, wurden mittels einer eigens für die vorliegende Arbeit entworfenen Erklärung eingeholt.

Dieses Vorgehen zeigt, wie stark Fragen des Feldzugangs, der Herstellung einer langfristigen Beziehung mit den ForschungsteilnehmerInnen und auch das Einholen von mündlichen oder schriftlichen Einverständnissen die Ausarbeitung der im Feld erhobenen Daten beeinflussen. Insofern ist ethisches Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch nicht als ein einmaliges „Absichern“, sondern als ein permanentes Aushandeln im Forschungsprozess zu verstehen (vgl. Kustatscher 2015: 117).

102 Die ethischen Regularien der Universität Luxemburg geben hier ebenfalls keine näheren Hinweise (vgl. UL 2010).

4.1.2 Datenauswertung: Von Codes über Fallstudien zur Mehrebenenanalyse

4.1.2.1 Kategorienbildung über Codes und Memos in MAXQDA

Zunächst wurden sämtliche angefertigten Transkripte und thematischen Gliederungen von Interviews (siehe Kapitel 4.1.1.3 und 4.1.1.4.2) sowie Gesprächs- und Beobachtungsprotokolle (siehe Kapitel 4.1.1.4) in die qualitative Analysesoftware MAXQDA[103] importiert. Dort wurden die Materialien in einem ersten Schritt offen codiert[104] (vgl. Corbin 2011:73; siehe auch *initial coding* in Charmaz 2014: 116ff. und *first cycle coding* in Miles, Huberman und Saldaña 2014: 72ff.), um allgemeine Themen in den Texten aufzudecken (vgl. Strauss 1998: 57ff.; siehe auch Seele 2015: 67f.). In Bezug auf die Gespräche bzw. Interviews mit den Eltern (siehe Kapitel 4.1.1.3 und 4.1.1.4.2) waren dies vor allem Informationen zur Entstehung und Entwicklung des jeweiligen Bildungs- und Betreuungsarrangements (siehe Kapitel 5.1), soziokulturelle Informationen sowie Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen (siehe Kapitel 5.2). Die teilnehmenden Beobachtungen in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (siehe Kapitel 4.1.1.4) und die Gespräche oder Interviews mit ErzieherInnen und LehrerInnen (siehe Kapitel 4.1.1.4.2) betreffend waren dies vor allem Informationen zur Alltagsstrukturierung (siehe Kapitel 5.3), jedoch auch Charakterisierungen des jeweiligen Kindes sowie Beschreibungen des Kontaktes zu seinen Eltern.

Im Einklang mit den Schwerpunkten des Forschungsprojektes CHILD wurden darüber hinaus für das jeweilige Setting spezifische Übergangspraktiken von Kindern in den Blick genommen, die „Schnittstellen zwischen individuellem ECEC-Arrangement und organisationaler ECEC-Kultur“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 149) sichtbar machen. So ließ sich z.B. beobachten, wie Lena und Stephanie allein oder gemeinsam mit anderen Kindern zum Eingangsbereich des Gruppenraumes liefen, wenn zur Abholzeit Eltern in der Einrichtung klingelten (stand-by-Praktiken als eine Form des Wartens) oder Kuscheltiere als Übergangsobjekte verwendeten. Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in solchen Übergangspraktiken besser einordnen zu können, wurden analytische Memos (vgl. Strauss 1998: 174; siehe auch Charmaz 2014: 162ff.

---

103 Software für qualitative Datenanalyse. Programm erwerbbar unter: https://www.maxqda.de/.

104 Die im Folgenden genannten Codierschritte erinnern an das „Verfahren des Kodierens in der Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin“ (Rosenthal 2014: 225), sie stehen jedoch nicht in Zusammenhang mit dem Entwurf einer gegenstandsbezogenen Theorie (s.o.). Daher werden hier nicht nur die Begriffe des offenen, axialen und selektiven Codierens (vgl. Strauss 1998; Corbin 2011) verwendet, sondern auch verwandte Konzepte (vgl. Charmaz 2014; Miles, Huberman und Saldaña 2014).

sowie Miles, Huberman und Saldaña 2014: 96) geschrieben, in denen Gedanken und Einfälle zum Interpretationsprozess und theoretische Bezüge – hier zu Übergängen – festgehalten und in Forschungswerkstätten und informellen Projektgesprächen diskutiert wurden (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 149; siehe auch Seele 2015: 67f.).

In einem dritten Schritt wurden diese noch recht allgemeinen Kategorien[105] zu Übergangspraktiken im Rahmen des Projektes CHILD um „Positionierungspraktiken der Kinder in den jeweiligen ECEC-Settings“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 150; siehe auch Machold 2015) erweitert und ergänzt – zunächst vor dem Hintergrund der Frage, wer sich wie positioniert bzw. wer von wem wie positioniert wird. Hier lässt sich von einem fokussierten Codieren sprechen (*focused coding;* vgl. Charmaz 2014: 138ff.; siehe auch *second cycle coding* in Miles, Huberman und Saldaña 2014: 86 sowie das bereits o.g. axiale Codieren; vgl. Corbin 2011: 73). Dieses wurde ebenfalls ergänzt um das Schreiben von Memos und den wissenschaftlichen Austausch (vgl. Seele 2015: 67f.), insbesondere auch deshalb, weil die codierten Positionierungspraktiken an diesem Punkt bereits als für spezifische Kinder typische identifiziert werden konnten. So konnte in einer Einrichtung beobachtet werden, wie Tito, als später zu einer Gruppenaktivität hinzukommendes Kind, das die Regeln der Aktivität nicht kennt, von der zuständigen Erzieherin besondert wird (vgl. Beyer 2013a in Kapitel 1.2.1; siehe auch Rabenstein et al. 2013), indem sie ihn von der Gruppe separiert (siehe Kapitel 5.4). Hierbei ließen sich – im Einklang mit den gewählten Beobachtungsschwerpunkten (siehe Kapitel 4.1.1.4.1) – nun auch erste Analysen im Hinblick auf die in der vorliegenden Arbeit interessierende Entstehung von Ungleichheitsrelevanz vornehmen. Im Fokus standen dabei – in Anlehnung an Beyer (2013a) – Differenzierungskriterien von ErzieherInnen und LehrerInnen (siehe auch Waksler 1991; siehe Kapitel 2.2.2.3), wie Leistung oder Lerntempo, Benehmen oder Betragen, Alltagsrhythmus und Sprache.

4.1.2.2 Erstellung von Fallstudien

Im Anschluss an das fokussierte Codieren bzw. teilweise auch schon parallel zum offenen und fokussierten Codieren wurden sämtliche Dokumente, d.h. Transkripte bzw. thematische Gliederungen, Beobachtungsprotokolle und auch die (nicht in MAXQDA importierten) Dokumente der lokalen Datenerhebungen (siehe Kapitel 4.1.1.1) erneut gesichtet. Informationen zu den Organisationskulturen der jeweiligen Bildungs- und Betreuungssettings, zu Charakterisierungen der Kinder und Beschreibungen ihrer jeweiligen Familien und

105 Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Kategorien als weiterentwickelte Codes verstanden (vgl. Böhm 2010: 477).

deren Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen (siehe Kapitel 5.2) wurden im Hinblick auf die finale Erstellung von Einzelfallstudien (s.u.) mit „Episoden- und Szenenbeschreibungen wie auch Tagesablaufprotokollen“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 149) verknüpft.[106]

Dieses Zusammenstellen unterschiedlichster Daten wurde zunächst entlang einer „deskriptive[n] Matrix“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 149) organisiert. Nach und nach wurde diese Matrix zu einem fallübergreifenden Raster im Hinblick auf die entstehenden Einzelfallstudien ausdifferenziert, welches sich auf drei Untersuchungsregionen stützt: „die *(trans-)lokalen ECEC-Kulturen“,* die „*individuellen ECEC-Arrangements* und die *organisationalen E-CEC-Kulturen“* (ebd.: 10).[107] Im Rahmen des Projektes CHILD ging es bei der weiteren Ausarbeitung somit vor allem um die Frage, an welchen Punkten sich die drei Untersuchungsregionen im Hinblick auf die Ausgestaltung, Entwicklung und Veränderung individueller Bildungs- und Betreuungsarrangements überlappen. Hier wurde, wie bereits oben erwähnt, vor allem den Alltagspraktiken der Kinder ein zentraler Stellenwert in der abschließenden Darstellung der Fallstudien eingeräumt (vgl. ebd.: 149ff.).

Auch wenn im Rahmen des Projektes CHILD und in der vorliegenden Arbeit keine Typenbildung von Bildungs- und Betreuungsarrangements angestrebt wurde (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 12), die mit Fallvergleich und Fallkontrastierung arbeitet, so hat doch ein beständiger Vergleich bzw. eine beständige Kontrastierung der einzelnen Fälle (vgl. ebd.; Bollig und Kelle 2012) dazu beigetragen, charakteristische Themen im Hinblick auf die Fallstudien zu identifizieren. Diese hatten sich entweder bereits während der Beobachtungen und Begleitungen „aufgedrängt“ (siehe Kapitel 4.1.1.4.1) oder aber wurden in der Analyse der Positionierungspraktiken deutlich (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 12; s.o.): „Vergleichbarkeit und Unvergleichbarkeit sind beide produktive Ergebnisse einer ‚dichten‘ vergleichenden Ethnographie“ (Bollig und Kelle 2012: 206). Diese Themen – „Geschwister“ in den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Lena und Maria,[108] „Laufbahnpla-

---

106 Dies gilt für die Daten zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Stephanie, Lena, Maria und Tito. Die Daten zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine und Martin, die nicht im Rahmen der CHILD-Fallstudien bearbeitet wurden (s.o.), wurden zwar ebenfalls codiert, danach jedoch nicht zu Fallstudien verknüpft, sondern erst im Hinblick auf die hier durchgeführte Mehrebenenanalyse weiterbearbeitet.

107 In einem ähnlichen Verständnis spricht Machold von datenbasierten Portraits (DbP), die aus ihrer Sicht einen spezifischen Beitrag zur ethnographisch orientierten Ungleichheitsforschung leisten können (vgl. Machold 2017: 172; siehe auch Kapitel 3.1.2).

108 Im Hinblick auf die Ähnlichkeiten in den Fallstudien zu den Bildung- und Betreuungsarrangements von Lena und Maria stellte sich die Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Maria (siehe auch Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 153f.) im Laufe der Auswertungen als die analytisch weniger ergiebigere heraus. Da sie noch

nung“ im Bildungs- und Betreuugnsarrangement von Stephanie und Koordinierung von Übergängen im Bildungs- und Betreuungsarrangement von Tito – wurden so ausgewählt, dass sie zwar individuell, d.h. charakteristisch für das Bildungs- und Betreuungsarrangement eines spezifischen Kindes, „jedoch nicht ausschließlich für dieses relevant“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 12) waren.

4.1.2.3 Auswahl von Fallstudien

Im Verlauf bzw. nach Abschluss des Projektes CHILD wurden die Themen der Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Maria, Tito, Lena und Stephanie bzw. der (codierten) Datensammlungen zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine und Martin im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf ihr Potential für eine Untersuchung der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz noch einmal gesondert in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang wurde zunächst von gemeinsamen Diskursen zu ungleichheitsrelevanten Themen zwischen den AkteurInnen ausgegangen (siehe Kapitel 7.2), diese Idee wurde jedoch aus forschungspragmatischen Gründen zugunsten des Mehrebenenkonzeptes (siehe Kapitel 3) aufgegeben.

Vor diesem Hintergrund wurde zunächst die Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Lena, die das Verhältnis von Geschwistern im Bildungs- und Betreuungsalltag thematisiert (s.o.), hinsichtlich einer weiteren Bearbeitung im Rahmen einer qualitativen Mehrebenenanalyse verworfen. Entscheidend war hierbei, dass die Behandlung eines Geschwisterverhältnisses sich nur schwer mit dem Fokus auf Bildung vereinbaren lässt, der im ersten Teil der Mehrebenenanalyse im Vordergrund steht (siehe Kapitel 5), und dass die Fallstudie strukturell viele Gemeinsamkeiten mit jener zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie hat, da beide Kinder eine Zeit lang in der gleichen Einrichtung betreut wurden. In diesem Zusammenhang wurde auch die Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Maria im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht näher berücksichtigt. Hierbei waren die gleichen Ausschlusskriterien wie im Forschungsprojekt CHILD entscheidend (analytisch wenig ergiebig, Ähnlichkeit zur Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Tito; s.o.).

Die Daten zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Martin erschienen zunächst sehr interessant: Die Familie von Martin konnte grob einem unterprivilegierten Milieu zugeordnet werden (siehe Abbildung 10; vgl. auch Kapitel 1.2.2.1) – einem Milieu, zu dem sich der Zugang im Rahmen des Projektes CHILD als schwierig erwies (siehe Kapitel 4.1.1.2). Außerdem stellte sich

dazu sehr viele Ähnlichkeiten zur Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Tito aufwies, da beide Kinder sowohl die gleiche Betreuungs- als auch die gleiche Bildungseinrichtung (jedoch unterschiedliche Klassen) besucht haben, wurde sie nicht in den Forschungsbericht des Projektes CHILD aufgenommen.

das Sprechen der luxemburgischen als Gegensatz zum Sprechen der portugiesischen Sprache im Rahmen der Beobachtungen schnell als zentral heraus und erschien als „Bildungsthema“ (siehe hierzu Neumann 2012 in Kapitel 6.1.1) vielversprechend für die Untersuchung der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz. Aufgrund mangelnder Dichte des erhobenen Materials, insbesondere des Interviews mit Martins Vater,[109] sowie struktureller Gemeinsamkeiten mit dem Bildungs- und Betreuungsarrangement von Nadine (beide Kinder besuchten zeitgleich dieselbe konventionierte Crèche und dieselbe Préscolaire-Klasse) entschied sich die Autorin jedoch gegen eine weitere Bearbeitung.

Nach dieser Fallstudien- bzw. Datenreduktion[110] blieben noch die Fallstudien zu Stephanies und Titos jeweiligem Bildungs- und Betreuungsarrangement sowie die Daten zu Nadines Bildungs- und Betreuungsarrangement aus dem ursprünglichen Sample (siehe Abbildung 10) übrig. Diese wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit weiter berücksichtigt, weil sich die im Vordergrund stehenden Themen – Laufbahnplanung bei Stephanie, Koordinierungsaufgaben bei Tito (s.o.) und Sprache bzw. Sprechen bei Nadine (siehe Kapitel 4.1.1.4.1)[111] – mit Blick auf die in Kapitel 1.1 und 2 thematisierten Studien zur frühkindlichen Bildung und Betreuung als „Bildungsthemen“ beschreiben ließen und damit für die vorliegende Untersuchung der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Rahmen der Genese von Bildungsungleichheiten zentral waren. Im Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie traf das vor allem deswegen zu, weil von unterschiedlichen AkteurInnen im Hinblick auf Laufbahnplanung eine Erziehung zu gesundem Essen hervorgehoben wurde (siehe Kapitel 1.2.1). In Titos Bildungs- und Betreuungsarrangement zeigte sich der Fokus auf Bildung vor allem daran, dass von unterschiedlichen AkteurInnen hinsichtlich Koordinierungsaufgaben eine „Schulung“ des Sozialverhaltens hervorgehoben wurde. Diese „Subthemen“ wurden im weiteren Forschungsprozess als sensibilisierende Konzepte (ein Begriff aus den Ansätzen der Grounded Theory; vgl. Böhm 2010: 476), d.h. „Blickrichtungen“

109 Dieses wurde hauptsächlich auf Französisch geführt – einer Sprache, die weder Martins portugiesischsprachiger Vater noch die Autorin regelmäßig spricht, sodass sich im Gespräch immer wieder Sprachbarrieren zeigten.

110 Die Verfügbarkeit von Datensammlungen bzw. Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von sechs Kindern, von denen jeweils zwei Kinder über eine gewisse Zeit gleiche Einrichtungen besucht haben (s.o.), wurde in der vorliegenden Arbeit jedoch teilweise ergänzend genutzt, z.B. zur vollständigen Beschreibung der Alltagsstrukturen in einer Einrichtung (siehe Kapitel 5.3) oder um Varianzen in den Interaktionen zwischen Kindern und ErzieherInnen oder LehrerInnen aufzuzeigen (siehe Kapitel 5.4).

111 Dieses Thema wurde ähnlich wie die Themen in den Fallstudien zu Tito und Stephanie sukzessive im Forschungsprozess entwickelt, jedoch schneller als bei Tito und Stephanie, da im Bildungs- und Betreuungsalltag von Nadine forschungspragmatisch bedingt fast ausschließlich fokussierte Beobachtungen (siehe Kapitel 4.1.1.4.2) gemacht wurden.

für die Analyse verwendet (vgl. Leick 2016). Darüber hinaus stellten sich die Bildungs- und Betreuungsarrangements von Stephanie, Tito und Nadine im Hinblick auf den jeweiligen Erhebungszeitraum und die besuchten Bildungs- und Betreuungseinrichtungen als besonders kontrastiv dar (vgl. Rosenthal 2014: 94ff.; siehe Abbildung 11).

Bildungs- und Betreuungsarrangement (Datensammlung bzw. Fallstudie)	**Stephanie**	**Tito**	**Nadine**
Erhebungszeitraum	Mai 2013 – März 2015	Mai – Oktober 2014	April – November 2015
Milieu	liberal-gehoben	aufstiegsorientiert	aufstiegsorientiert
Settings und Entwicklung	konventionierte Crèche, Education Précoce *(vertical transition)*	privatwirtschaftliche Crèche, Education Précoce *(adding settings)*	konventionierte Crèche, Education Préscolaire *(adding settings)*
Themen	Laufbahnplanung, Erziehung zu gesundem Essen	Koordinierungsaufgaben, „Schulung“ des Sozialverhaltens	Sprache und Sprechen

Abbildung 11: Fallstudienauswahl (eigene Darstellung)

4.1.2.4 Die erweiterte Auswertung entlang der Mehrebenenheuristik

Die Fallstudien bzw. Datensammlungen zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Stephanie, Nadine und Tito (ergänzt um Daten aus den Fallstudien bzw. Datensammlungen zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements zu Maria, Lena und Martin) wurden abschließend im Hinblick auf die Untersuchung von Ausprägungen der Betonung von Bildung[112] und der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz auf drei Ebenen (siehe Kapitel 3.4.2) weiter analysiert.

Zunächst wurden in einer Einführung die Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine, Tito und Stephanie auf der Basis übergreifender Informationen aus sämtlichen Interviews bzw. Gesprächen und Beobachtungen (siehe Kapitel 4.1.1.3 und 4.1.1.4) zusammengefasst. Dies geschah entlang der folgenden Fragen: Wie sind die Bildungs- und Betreuungsarrangements lokal und kulturell situiert? Wie entwickeln sie sich über die Zeit? Und welche Her-

112 Diese aus den politisch orientierten und wissenschaftlich informierten Studien zur frühkindlichen Bildung und Betreuung (siehe Kapitel 1.1) generierte Kernkategorie lässt sich als Startpunkt eines dritten, zeitlich von den beiden vorhergehenden Codierschritten (siehe Kapitel 4.1.2.1) abgesetzen, selektiven Codierschritts (vgl. Corbin 2011: 74) beschreiben.

ausforderungen ergeben sich dabei? Da es hier zunächst darum ging, die folgenden Analysen einzubetten, wurde in dieser Einführung hauptsächlich deskriptiv gearbeitet.

Auf der dann folgenden ersten Ebene wurden die Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern von Nadine, Tito und Stephanie auf der Basis von Elterninterviews (siehe Kapitel 4.1.1.3) sowie zusätzlichen Informationen aus Beobachtungen und Gesprächen (siehe Kapitel 4.1.1.4) untersucht. Dies geschah entlang der folgenden Fragen: Welche Schwerpunkte lassen sich in den Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen erkennen? Im Hinblick auf das Analyseziel herauszufinden, inwiefern sich ein Fokus auf Bildung hinsichtlich der Frage nach der Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder zeigen, wurden hier gezielt die Interviewpassagen, in denen Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern von Nadine, Tito und Stephanie zentral thematisiert wurden, ausgewählt und im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede entlang von Schlagwörtern (z.B. Serviceorientierung) analysiert.

Auf der zweiten Ebene wurden nacheinander die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in den Blick genommen, die Nadine, Tito und Stephanie gleichzeitig bzw. im Verlauf der Zeit besuchten, und zwar auf der Basis von Beobachtungen und Felddokumenten (siehe Kapitel 4.1.1.4) und Interviews bzw. Gesprächen mit ErzieherInnen und LehrerInnen (Kapitel 4.1.1.4.2). Im Hinblick auf das Analyseziel herauszufinden, wie sich ein Fokus auf Bildung hinsichtlich der Frage nach der Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder (ähnlich oder anders als auf der ersten Ebene) zeigt, geschah dies entlang der folgenden Fragen: Wie sieht der jeweilige Einrichtungsalltag aus? Welche Ordnungen lassen sich erkennen? Hierzu wurde zunächst der Tagesablauf und die Routinen in den jeweiligen Einrichtungen in ihrer Gesamtheit dargestellt, bevor entlang der sich dabei herauskristallisierenden Strukturen noch einmal gezielt die Ordnungen der Einrichtungen analysiert wurden, und zwar im Hinblick auf Orientierungen der ErzieherInnen bzw. LehrerInnen gegenüber Eltern und Kindern.

Auf der dritten Ebene wurden nacheinander Interaktionen aus Nadines, Titos und Stephanies Bildungs- und Betreuungseinrichtungen auf der Basis von Beobachtungen (siehe Kapitel 4.1.1.4) entlang der Frage, wie ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kinder miteinander interagieren, sequenzanalytisch ausgewertet. Kriterium für die Auswahl der Interaktionen war nicht allein der Fokus auf die Kinder, die im Rahmen der Fallstudien im Vordergrund stehen, um so besonders dichte Analysen zu generieren, sondern auch und vor allem der Fokus auf zentrale Themen (z.B. die Bedeutung der luxemburgischen Sprache, kollektives Anpassen an geltende Regeln bzw. Trainieren von Anpassungsleistungen und Erziehung zu gesundem und kollektivem Mahlzeitenverhalten) des jeweiligen Settings bzw. des Bildungs- und Betreuungsarrangements.

Ebene	Analyseziel	Fokus	Fragen	Daten
(regionale Informationen)	Einbettung der folgenden Analysen	Bildungs- und Betreuungs-arrangements (siehe Kapitel 2.3)	Wie sind die Bildungs- und Betreuungsarran-gements lokal und kulturell situiert? Wie entwickeln sie sich über die Zeit und welche Her-ausforderungen er-geben sich dabei?	Interviews und Beobach-tungen
1: Milieus[113]	Herausarbeiten eines spezifischen Fokus auf Bildung im Hinblick auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder	Bildungs-/ Betreuungsori-entierungen und -entschei-dungen der Eltern (siehe Kapitel 2.1)	Welche Schwer-punkte lassen sich in den Bildungs- und Betreuungs-orientierungen und -entscheidun-gen erkennen?	Eltern-interviews, Beobach-tungen bzw. Begleitun-gen
2: Institutionen (Crèche, Education Précoce, Education Préscolaire)	Herausarbeiten eines spezifischen Fokus auf Bildung im Hinblick auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Bildung und Be-treuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder (Passungen zu Ebene 1?)	Alltagsstrukturen und -ordnungen in Bildungs- und Betreuungs-einrichtungen (siehe Kapitel 2.2)	Wie sieht der jeweilige Einrich-tungsalltag aus? Welche Ordnun-gen lassen sich erkennen?	Beobach-tungen, Interviews/ Gespräche mit Erzieher- und Lehrer-Innen, Feld-dokumente
4: Interaktio-nen	Herausarbeiten eines spezifischen Fokus auf Bildung im Hinblick auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder (Passungen zu Ebene 1 und 2?)	Interaktionen zwischen ErzieherInnen oder LehrerIn-nen und Kindern in Bildungs- und Betreuungs-einrichtungen (siehe Kapitel 2.2 und 2.3)	Wie interagieren ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und Kinder miteinander?	Beobach-tungen

Abbildung 12: Aufbau der durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse (eigene Darstellung)

113 Die Bezeichnung dieser und der folgenden Ebenen wurde analog zum Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) gewählt, jedoch dem spezifischen Untersuchungsfokus angepasst und sprachlich flexibel verwendet (z.B. „Ebene von Institutionen/Milieus“ – „Milieuebene“; vgl. Hummrich und Kramer 2011: 121; siehe Kapitel 3.3 und 6.3.2).

Im Vordergrund stand hierbei das Analyseziel herauszufinden, wie sich Ausprägungen in der Betonung von Bildung im Hinblick auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder (ähnlich oder anders als auf der ersten und zweiten Ebene) zeigen.

Die Tabelle (siehe Abbildung 12) stellt den soeben dargestellten mehrebenenanalytischen Ansatz der vorliegenden Arbeit zusammengefasst entlang der berücksichtigten Ebenen, deren spezifischen Schwerpunkten, der jeweils verwendeten Daten und die für die Analyse leitenden Fragen dar.

4.2 Von Diversität zu Ungleichheitsrelevanz – Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurde die Anlage der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit mit Rückgriff auf die methodischen Schritte, die im Rahmen des Forschungsprojekts CHILD durchgeführt wurden, dargestellt. Hierbei wurde das von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) für qualitative Mehrebenenanalysen geforderte offene Vorgehen deutlich, im Rahmen dessen erst sukzessive Untersuchungsschwerpunkte in den Feld- und Auswertungsphasen gebildet und permanent Aushandlungen mit den ForschungsteilnehmerInnen getroffen wurden. Auch wenn eine solche Untersuchung viel Zeit und darüber hinaus eine wiederholte Anpassung der interessierenden Fragen erfordert (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 146), so ermöglicht sie, über längerfristige Beobachtungen und Begleitungen von Kindern im Rahmen ihrer Bildungs- und Betreuungsarrangements Entwicklungen oder Veränderungen (auch im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit) in den Blick zu nehmen – besonders in den erhobenen „Langzeitfällen" der Bildungs- und Betreuungsarrangements von Stephanie und Lena. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die vorliegende Arbeit gleichzeitig eine kleinere und eine größere Reichweite als die CHILD-Studie hat, in die sie eingebettet ist: So erforscht die vorliegende Arbeit nicht das Zusammenspiel unterschiedlicher organisationaler und kultureller Sphären im Hinblick auf Überschneidungen mit individuellen Bildungs- und Betreuungsarrangements, um die *Vielfalt bereuter Kindheiten* (Bollig, Honig und Nienhaus 2016; siehe Kapitel 4.1.2.2) in den Blick zu nehmen, sondern sie untersucht das Zusammenspiel verschiedener AkteurInnen (Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder) auf unterschiedlichen Ebenen (Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen, Alltagsstrukturen und -ordnungen sowie Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen) im Hinblick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz.

5. Qualitative Mehrebenenanalyse I: Die ebenenspezifische Untersuchung der Betonung von Bildung

Dieses Kapitel, in welchem die Untersuchungsbefunde zur Art der Betonung von Bildung im Bildungs- und Betreuungsalltag dargestellt werden, stellt zusammen mit dem folgenden sechsten Kapitel, in dem die Befunde mit Blick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz weiter analysiert und diskutiert werden, den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit dar. Die Untersuchung ist orientiert an der in Kapitel 3 beschriebenen qualitativen Mehrebenenanalyse nach Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) und wurde auf Basis ethnographischer Fallstudien (siehe Kapitel 4) konzipiert.

Die qualitative Mehrebenenanalyse beginnt mit einer Einführung in die Rahmenbedingungen der Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine, Tito und Stephanie (Kapitel 5.1). Darauf folgt die Analyse dreier Ebenen fallstudienkonsekutiv[114] entlang des in Kapitel 2 dargestellten Forschungsstandes zur Genese sozialer Ungleichheit im Bildungs- und Betreuungsalltag, um die spezifischen AkteurInnen auf jeder Ebene in den Analysen gezielt herausarbeiten zu können. Hier werden sowohl die Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen von der Position der Eltern (Ebene 1, Kapitel 5.2), die Alltagsstrukturen und -ordnungen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von der Position der ErzieherInnen und LehrerInnen (Ebene 2, Kapitel 5.3) und Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von der Position der ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder (Ebene 3, Kapitel 5.4) berücksichtigt. Da Nadine, Tito und Stephanie im Untersuchungszeitraum jeweils mehrere Einrichtungen besuchen, die sich sowohl in ihrer Funktion als auch in der Umsetzung von Bildung und Betreuung unterscheiden, ist die Analyse auf Ebene 2 und 3 nach Betreuungs- und Bildungseinrichtungen unterteilt. Der Schwerpunkt auf allen drei Ebenen liegt dabei auf dem (induktiven) Herausarbeiten spezifischer Ausprägungen eines Fokus auf Bildung in frühkindlicher Bildung und Betreuung. Ausprägungen dieser aus den politisch orientierten und wissenschaftlich informierten Studien zur frühkindlichen Bildung und Betreuung (siehe Kapitel 1.1) deduktiv gewonnenen Kernkategorie[115] werden als zentrales Moment in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (siehe Kapitel 6) betrachtet. Vor dem Hintergrund des gewählten offenen, explorativen Vorgehens (siehe Kapitel 4) werden hierbei jedoch nicht nur einzelne Aspekte,

114 Die Abfolge der einzelnen Fallstudien ist dabei nicht inhaltlich begründet.

115 Zum Verhältnis von Deduktion, Induktion und Abduktion in qualitativer Forschung siehe Reichertz (2010).

z.B. Maßnahmen zur Umsetzung eines Bildungswunsches oder -auftrages auf den Ebenen herausgegriffen, sondern auch gezeigt, wie sich eine Betonung von Bildung im Hinblick auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder ausprägt. Jede Ebene endet mit einer Ergebnisdarstellung, in deren Rahmen die spezifischen Ausprägungen eines Fokus auf Bildung gebündelt dargestellt und fallstudienbezogen miteinander verglichen werden. Die Ergebnisse der Ebenen 2 und 3 werden mit Blick auf die Untersuchung von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (s.o.) dargestellt, indem zunächst die Art der Betonung von Bildung eines Einrichtungstyps zusammengefasst werden (Zwischenfazit), bevor auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Einrichtungstypen (Zusammenfassung und Vergleich) eingegangen wird. Der erste Teil der qualitativen Mehrebenenanalyse endet mit einer gebündelten Darstellung der Ausprägungen eines Fokus auf Bildung auf den drei untersuchten Ebenen und einer Ableitung von Ebenenrelationen (Kapitel 5.5).

5.1 Einführung: Rahmenbedingungen von Bildung und Betreuung

5.1.1 Nadines Bildungs- und Betreuungsarrangement

5.1.1.1 Lokal-kulturelles Umfeld

Nadine wurde 2011 in Luxemburg geboren. Sie lebt mit ihrer Mutter, die als mittlere Angestellte in Teilzeit, und ihrem Vater, der als quereingestiegener Arbeiter mit einer in Luxemburg nicht anerkannten Fachausbildung in Vollzeit arbeitet, und ihrem jüngeren Bruder Jakob (geboren 2013) in einem Mehrfamilienhaus in einer städtischen Region Luxemburgs, deren Bewohner zu einem Großteil aus mittleren oder unteren Milieus (vgl. Amann, Fehlen und Mein 2010: 52ff.; siehe Kapitel 1.2.2.1) stammen; viele Bewohner haben einen frankophonen oder allgemein nichtluxemburgischen Migrationshintergrund. So ist Nadines Vater gebürtiger Montenegriner mit ebendieser Nationalität, Nadines Mutter hat ebenfalls Wurzeln im Balkan; sie wurde jedoch – genauso wie Nadine und Jakob – in Luxemburg geboren und hat die luxemburgische Staatsbürgerschaft. Die Familie spricht zuhause Serbokroatisch[116] und Luxemburgisch, wobei Nadines Mutter mit den Kindern beide Sprachen, der Vater jedoch ausschließlich Serbokroatisch spricht.

116 Nadines Mutter gibt im Interview „Jugoslawisch“ als die slawische Familiensprache an (siehe Anhang), im Fragebogen hingegen „Bosnisch“. Diese Unterscheidung wird im

Luxemburgisch ist die zentrale Sprache in der konventionierten Crèche bzw. dem Foyer de Jour,[117] das Nadine besucht, Französisch ist aufgrund der hauptsächlich frankophonen Klientel jedoch ebenfalls Alltagssprache. Die Crèche ist montags bis freitags zwischen 7 und 19 Uhr geöffnet und befindet sich in der Nähe des familiären Umfeldes. Dort werden Kinder im Alter zwischen drei Monaten und sechs Jahren in insgesamt fünf Gruppen betreut, die über drei Etagen verteilt. Jede dieser Gruppen hat andere Einlasszeiten, d.h. Zeiten, zu denen Kinder gebracht werden können. Dennoch werden die meisten Kinder laut der Haupterzieherin des Gruppenraums der Zwei- bis Vierjährigen (Gespräch, 20.03.2015) zwischen 7 und etwa 8:45 Uhr gebracht, da viele Eltern – wie auch die von Nadine – morgens früh anfangen zu arbeiten oder einen langen Anfahrtsweg zur Arbeit haben. Im Gespräch (04.03.2015) berichten die Leiterin der Crèche und ihre Mitarbeiterinnen,[118] dass die Klientel der Einrichtung hauptsächlich portugiesisch- oder französischsprachig sei. Sie sprechen nicht direkt von sozial schwachen Familien, sondern von mindestens 50 Prozent „schwierigen" Familien, die sich nicht „benehmen" könnten, sehen diese jedoch als eher unteren soziokulturellen Milieus zugehörig.

Im Alltag der Education Préscolaire, die Nadine besucht, ist Luxemburgisch ebenfalls die zentrale Sprache. In der Préscolaire-Klasse, die Nadine besucht, werden etwa 18 Kinder[119] im Alter zwischen vier und fünf Jahren unterrichtet. Das Gebäude, in dem Nadines Klasse untergebracht ist, hat zwei Etagen, auf denen jeweils Précoce- und Préscolaire-Klassen untergebracht sind. Diese gehören zur Ecole Fondamentale in dem Bezirk, in dem auch die Crèche liegt, in der Nadine betreut wird. Die Einrichtung befindet sich in fußläufiger Entfernung zur Crèche. Der Unterricht findet montags bis freitags von 8 bis 11:30 Uhr und montags, mittwochs und freitags zusätzlich von 14 bis 16 Uhr statt. Die Eltern, die während der Beobachtungen mit ihren Kindern auf Einlass am Schulhof warten, wirken durch ihre meist einfache Kleidung eher arm, viele sprechen Portugiesisch – die Klientel ist der in der Crèche somit ähnlich.

5.1.1.2 Herausforderungen und Entwicklungen

Im Frühjahr 2015 wird Nadine seit Längerem ganztags bis 17 bzw. 18 Uhr in der konventionierten Crèche in der Nähe ihres Wohnortes betreut. Da Nadines

---

Folgenden nicht weiter berücksichtigt; stattdessen wird analog zur Verwendung im Projekt CHILD immer „Serbokroatisch" angegeben, wenn von der slawischen Familiensprache/-kultur in Nadines ECEC-Arrangement die Rede ist. Diese Verwendung impliziert keinerlei Wertung oder politische Orientierung.

117 Zugunsten besserer Lesbarkeit wird im Folgenden nur von Crèche gesprochen, wenn von der Betreuungseinrichtung die Rede ist, die Nadine besucht.

118 Im Beobachtungszeitraum wurde später auch ein männlicher Erzieher eingestellt.

119 Durchschnittliche Klassengröße.

Mutter nicht Vollzeit arbeitet (s.o.), bringt sie ihre Tochter zu unterschiedlichen Zeiten in die Crèche: montags bis mittwochs gegen 7 Uhr, bevor sie zur Arbeit fährt und donnerstags und freitags gegen 10 Uhr oder manchmal auch erst gegen 11:30 Uhr: „Ja, weil, man kann sie morgens, um sieben Uhr fangen die an, bis viertel vor neun kann man sie bringen. Und dann kann man sie von viertel nach neun bis zehn Uhr bringen. Und dann gibt es noch einen Termin. Das ist der Letzte, das ist dann um elf, halb zwölf" (Interview, 17.04.2015). Trotz der vermeintlichen Flexibilität, die Nadines Mutter hier hinsichtlich des Bringens und Abholens ihrer Tochter beschreibt, ist es für Nadines Mutter nicht immer einfach, das Bringen ihrer beiden Kinder – Jakob besucht die gleiche Crèche – zu koordinieren, da die jeweiligen Gruppenräume teilweise unterschiedliche Empfangszeiten haben (s.o.), die die ErzieherInnen auch für Geschwisterkinder nicht aufeinander abstimmen:

> MN:[120] „Früher zum Beispiel, wenn ich Nadine, Jakob um elf Uhr in die Crèche gebracht habe, durfte ich Nadine erst um halb zwölf bringen. Und das war ein sehr großes Problem."
> I:[121] „Warum das?"
> MN: „Das waren ihre Zeiten. Die Babygruppe hatte, durfte bis elf Uhr rein. Und eh Nadines Gruppe erst um halb zwölf, was nicht logisch ist. Weil wenn man oben und unten ein Kind hat … Und dann bin ich dann … Und das war gerade im Winter. Den ganzen …"
> I: „Dann mussten Sie zweimal gehen."
> MN: „Ja. (…) Ah, das war sehr … Und das haben sie jetzt geändert. Jakob darf jetzt um viertel nach elf rein und Nadine um halb zwölf. Und das geht. Dann warte ich zehn Minuten im Haus. Aber das war wirklich schwer. Das war wirklich. Und dann ist es auch schwer, genau die Zeit da zu sein. Ich gehe dann mit Nadine ein bisschen spazieren. Oh und dann ist es schon … Das war sehr kompliziert also. Und ich hatte auch der Chefin gesagt: ‚Sie müssen die Zeiten aufeinander abstimmen'. Weil es gibt viele Frauen, die da unten und oben ein Kind haben. Und das ist kompliziert, das eh. (…) Das müsste man abstimmen. Also vergleichen oben und unten. Aber sie sagen: ‚Wir haben nichts zu tun mit denen oben, und die oben haben nichts zu tun mit denen unten'" (Interview, 17.04.2015).

Hier zeigt Nadines Mutter einen starken Willen zur Veränderung, indem sie der Leiterin der Crèche von ihrer Problematik berichtet, die womöglich auch andere Eltern betrifft: So erscheint ihr der zeitliche Rahmen der Crèche für Eltern, die Kinder unterschiedlichen Alters in unterschiedlichen Gruppen betreuen lassen, als wenig flexibel, sehr herausfordernd, und er ergibt für sie persönlich wenig Sinn – vor allem, was den nicht stattfindenden Austausch der ErzieherInnen „oben" und „unten" betrifft. Auch beim Abholen gibt es immer wieder organisatorische Schwierigkeiten, wie Nadines Mutter weiter berichtet.

120 Kürzel: Mutter von Nadine.
121 Kürzel: Interviewerin.

Obwohl meist ihr Mann, der früher Feierabend hat als seine Frau und sich deshalb besser auf die Schließzeiten der Crèche einrichten kann, Nadine und ihren Bruder abholt, kommt es zu folgenden Komplikationen:

> MN: „Aber es wird auch immer knapp bei ihm, weil, ähm, die Crèche ist ja zwölf Stunden auf. Aber man darf sie nicht länger als zehn Stunden in der Crèche lassen. Das ist beim Staat so. (…) Und wenn ich sie dann morgens um sieben Uhr bringe genau, dann muss mein Mann sie genau um fünf Uhr abholen. Sonst, äh, bekommen wir eine Ermahnung, wie sagt man? (…) Aber das Problem ist, mein Mann arbeitet, äh, er macht … er ist Fliesenleger. Und manchmal arbeitet er in XX (Ort). Manchmal arbeitet er in XY (Ort). (…) Das ist immer das Problem. Er weiß nie, wo er arbeitet. Aber wenn er in XX (Ort) arbeitet oder in, hier im A (Region), dann hat er kein Problem. Er hat ja eine halbe Stunde Zeit, um die Kinder abzuholen. Aber Sie kennen diese Zeit. Da ist sehr sehr viel Stau immer und überall. Und wenn er dann in XY (Ort) oder was weiß ich YY (Ort), YZ (Ort) arbeitet. Da arbeitet er sehr oft. Dann kommt er immer fünfzehn, zwanzig Minuten zu spät. Und dann bekommt dann auch … dann bekommen wir auch immer Ermahnungen von ihnen. Ja, sie wissen dann. Ich erkläre es ihnen: ‚Es tut mir leid, aber es geht nicht anders'. Wenn wir könnten, dann wäre mein Mann … Ganz klar. Aber manchmal … Und dann eine Zeit lang hatten sie sich ein bisschen daran gewöhnt, weil ich kann ja nichts dran ändern" (Interview, 17.04.2015).

Hier wird deutlich, dass auch mit dem guten Willen von Nadines Eltern, ihre Kinder pünktlich in die Crèche zu bringen und auch wieder abzuholen, externe Rahmenbedingungen wie Arbeitsort und Berufsverkehr Grenzen setzen. Diese Schwierigkeiten bestehen etwa ein halbes Jahr später (September 2015) nicht mehr, da Nadine zu diesem Zeitpunkt in die Education Préscolaire eingeschult wird und die Crèche für die Vorschulkinder einen Hol- und Bringservice anbietet. Zusätzlich kann Nadine in den Randzeiten, d.h. zu den Zeiten, in denen kein Unterricht stattfindet, weiterhin in der Crèche betreut werden.

5.1.2 Titos Bildungs- und Betreuungsarrangement

5.1.2.1 Lokal-kulturelles Umfeld

Tito[122] wurde 2011 in Luxemburg geboren. Er lebt mit seinen Eltern, die beide als mittlere Angestellte in Vollzeit bzw. zu 75 Prozent (Titos Mutter) Schicht arbeiten, und seinem jüngeren Bruder Jordan (geboren 2012) in einem Mehrfamilienhaus in einer städtischen Region Luxemburgs, deren Bewohner zu einem Großteil aus mittleren oder unteren Milieus (vgl. Amann, Fehlen und Mein 2010: 52ff.; siehe Kapitel 1.2.2.1) stammen; viele Bewohner haben einen frankophonen Migrationshintergrund. So ist auch Titos Vater gebürtiger

122 Die Fallstudie zu Titos Bildungs- und Betreuungsarrangement hat als ethnographisches Portrait mit dem Titel *Das tägliche Übergangsmanagement – Koordinierungsaufgaben im geteilten Alltag zwischen Familie, Tagesbetreuung und Vorschule* Eingang in den CHILD-Forschungsbericht gefunden (siehe Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 113ff.).

Kapverdier mit portugiesischer Nationalität, Titos Mutter hat ebenfalls kapverdische Wurzeln; sie wurde jedoch – genauso wie Tito und Jordan – in Luxemburg geboren und hat die luxemburgische Staatsbürgerschaft. Die Familie spricht zuhause Kapverdisch[123] und Französisch, wobei Titos Mutter mit den Kindern hauptsächlich Französisch und der Vater hauptsächlich Kapverdisch spricht.

Französisch ist neben Luxemburgisch auch eine wichtige Sprache in der privatwirtschaftlichen Crèche, die Tito und sein Bruder besuchen. Die Crèche (geöffnet von Montag bis Freitag, 7:30 Uhr bis 18:30 Uhr) befindet sich etwas weiter entfernt, in einem Nachbarort des familiären Umfeldes. Dort werden Kinder im Alter zwischen zwei und fünf Jahren[124] in drei Altersgruppen betreut. Für diese gibt es insgesamt vier Gruppenräume auf drei Etagen. Im Gespräch berichtet die Leiterin der Crèche (04.04.2013), dass die Umgebung der Einrichtung sowohl durch alte als auch durch neue Infrastrukturen geprägt sei; im Bereich der älteren Infrastrukturen lebten tendenziell ärmere, weniger gebildete Bewohner, die der Leiterin zufolge zum Großteil Portugiesen seien, wohingegen im Bereich der jüngeren Infrastrukturen eher reichere Bewohner leben würden. Dies spiegle sich auch in der Klientel der Crèche wider.

Im Alltag der Education Précoce, die Tito besucht, ist Luxemburgisch die zentrale Sprache. In der Précoce-Klasse, die Tito besucht, werden etwa 18 Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren unterrichtet. Das Gebäude, in dem Titos Klasse untergebracht ist, ist ebenerdig und umfasst mehrere Räume für Précoce- und Préscolaire-Klassen, vorgelagert ist ein großer Pausenhof mit Spielplatz. Da sich die Ecole Fondamentale, zu der Titos Précoce-Klasse gehört, in der Nähe von Titos Crèche befindet, wird der Pausenhof oft auch von den Erzieherinnen[125] und Kindern der Crèche frequentiert, am Nachmittag zudem oft auch von Kindern aus der Umgebung. Die Einrichtung befindet sich in unmittelbarer Nähe zur Crèche. Sie ist montags bis freitags von 8 bis 11:30 Uhr und montags, mittwochs und freitags zusätzlich von 14 bis 16 Uhr geöffnet. Die Zeitspannen sind in der Education Précoce somit kürzer als in der Crèche, da die Education Précoce nur an drei Tagen pro Woche Nachmittagsunterricht anbietet. Titos Lehrerin zufolge (Interview, 26.06.2015) wird die Education Précoce, ähnlich wie es die Leiterin der Crèche für ihre Einrich-

123 Im Interview mit Titos Mutter (01.07.2014) hat sich herauskristallisiert, dass es sich dabei um eine Kreolsprache der Kapverden handelt, die eng mit dem Portugiesischen verwandt ist.

124 Um mehr Platz zu schaffen, fand während des Beobachtungszeitraums ein Einrichtungsumzug statt, nach welchem die jüngeren Kinder (null bis zwei Jahre) in einem Haus in der Nähe betreut wurden.

125 In Titos Crèche arbeitet während des Beobachtungszeitraums ausschließlich weibliches Bildungs-/Betreuungspersonal.

tung schildert, von einer gemischten Klientel besucht, d.h. von sowohl luxemburgischen Kindern aus bildungsorientierten Familien als auch von Kindern mit „sozial schwachem“ Hintergrund.

5.1.2.2 Herausforderungen und Entwicklungen

Zum Zeitpunkt des Interviews mit seiner Mutter (01.07.2014) wird Tito ganztags in der oben genannten privatwirtschaftlichen Crèche im Nachbarort betreut – die genauen Zeiten, zu denen Tito in seinen Betreuungsalltag startet, sind dabei vom Dienstplan seiner Mutter abhängig, die teilweise innerhalb einer Woche zwischen Früh-, Spät- und Nachtschicht wechselt. Im Gespräch mit Titos Mutter wurde deutlich, dass die Bringzeiten der Crèche und die elterlichen Arbeitszeiten teilweise nicht zueinander passen bzw. eine besondere Herausforderung darstellen. Im Falle einer Frühschicht, die mit den Öffnungszeiten der Crèche kollidiert, bringe nicht sie, sondern ihr Mann Tito in die Crèche: „Wenn ich dann Mittagsschicht habe, um Beispiel ich fange ab dreizehn Uhr, komme ich ihn absetzen zehn Uhr, bisschen vor zehn. Wenn ich Frühschicht habe, arbeite ich um sechs Uhr morgens, ist die Crèche dann zu, dann kommt der Papa schon um sieben Uhr dreißig“ (Interview, 01.07.2014). Die Tage, an denen Titos Mutter ihren Sohn erst später in die Crèche bringt, beschreibt sie als entspannt, auch wenn sie andeutet, dass es nicht immer einfach sei, zwei Kinder morgens zeitig fertigzumachen:

> I: „Sie sagten, wenn Sie Tito bringen, dann ist das immer so kurz vor zehn. Was passiert dann morgens zuhause? Also wann stehen Sie auf? Wann wird Tito geweckt? Wie ist da so der Ablauf? Gibt es da so Routinen?“
> MT:[126] „Nicht gerade. Uhrzeit nicht so, aber sieben Uhr dreißig ja. Und dann …“
> I: „… stehen Sie auf?“
> MT: „Ja, und dann frühstücken wir, ich mit ihm. Ich helfe ihm manchmal, weil er nicht immer will. Wir machen langsam morgens. Das ist wirklich relax [sic]. Ja, da ist Zeit, aber wenn es jetzt schon neun Uhr zehn ist, neun Uhr fünfzehn, okay, müssen wir ein bisschen schneller machen, denn ich habe noch ein zweites Kind, was ich auch, äh, noch fertigmachen“ (Interview, 01.07.2014).

Trotz dieses „Bring- und Abholstresses“ und den wechselnden Arbeitsschichten seiner Mutter gibt es in Titos Alltag doch zumindest klare Abholzeiten. So wird er nachmittags immer gegen 17 Uhr aus der Crèche abgeholt: „Meistens wenn ich Frühschicht habe, frei habe, wenn ich Nachtschicht habe. Ja wenn ich Spätschicht habe, spät ist von eins bis neun Uhr, dann kommt der Papa um fünf Uhr“ (Interview, 01.07.2014). Obwohl Titos Mutter sich trotz solcher stressigen Situationen gut mit ihrem Mann arrangiert hat, was das Bringen der Kinder angeht, wünsche sich Titos Mutter manchmal, dass die Crèche morgens bereits um 7 Uhr öffnen würde. Obwohl es nicht allzu oft vorkomme, dass sie

126 Kürzel für „Mutter von Tito“.

Frühschicht habe und ihr Mann vor 8 Uhr auf der Arbeit sein müsse, hätten sich Titos Eltern deshalb auch zunächst nach einer Crèche umgesehen, die bereits ab 7 Uhr öffne. Dies habe den Alltag der Familie insbesondere an den Tagen erleichtert, an denen Titos Vater seinen Sohn in die Crèche bringe und noch vor 8 Uhr auf der Arbeit sein müsse („manchmal fragt der Chef, dass er eine halbe Stunde eher da sein soll, um seine Arbeit vorzubereiten", Interview, 01.07.2014). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch leicht erklären, warum sich Titos Mutter im Hinblick auf Titos Einschulung in die Education Précoce für eine Klasse in der Nähe der Crèche entschied, um auf diese Weise doppelte Wege zu vermeiden („dass er da in XX (Wohnort) bleibt und der kleine Jordan hier in XY (Betreuungsort) bleibt, das wollte ich nicht", Interview, 01.07. 2014). Die Doppelbelastung durch die Organisation der Betreuung zweier kleiner Kinder, die Titos Mutter mit diesem Arrangement vermeidet, zeigt sich jedoch manchmal beim Abholen am Nachmittag. Dabei ergeben sich immer wieder Situationen, die es Titos Mutter erschweren, ihre beiden Kinder im Auge zu behalten, und somit Stress erzeugen:

> Tito klettert im Auto von hinten zwischen seine Mutter und mich (ich habe nicht mitbekommen, wie er sich aus seinem Kindersitz befreit hat) und löst den Gurt der Mutter. Sie erzählt mir, dass er das öfter tue, und sie manchmal befürchte, dass er das irgendwann auch während der Fahrt mache. (…) Später klettert Tito erneut nach vorne zwischen seine Mutter und mich und spielt am Schaltknüppel. Seine Mutter ermahnt ihn prompt und sagt, dass er das bei seinem Vater machen könne, jedoch nicht bei ihr. Als seine Mutter kurz darauf aussteigt, um seinen Bruder, der sich schon lauthals bemerkbar macht, abzuschnallen, tippt Tito auf den Touchscreen der Musikanlage und wechselt zwischen einzelnen eingespeicherten Radiosendern hin und her (Beobachtung, 16.07.2014).

Um Stress im Alltag zu reduzieren, kann Titos Mutter im Zweifelsfall auf ihre Eltern zurückgreifen, die in der Nähe der Crèche wohnen. Dies begreift Titos Mutter jedoch ausschließlich als ein Notfallarrangement („Wenn es wirklich wirklich ein Problem ist, dann springt meine Mutter ein, also die Großeltern", Interview, 01.07.2014). Dies begründet sie mit der „Belastung", die den Betreuenden so entstehe:

> MT: „Meine Mutter sagt immer: ‚Wenn du möchtest, rausgehen, ins Kino oder so, ich behalte die Kinder', aber ich …"
> I: „… Sie nutzen das eigentlich gar nicht."
> MT: „Nee, nee im Moment nicht. Weil ich habe ja zwei Kinder, und ich sage, zwei Kinder abzulassen, sie sind nicht ganz ruhig. Sie sind aktiv und machen die Leute müde, und ich will damit nicht die Leute stressen. Ich warte noch ein bisschen, bis sie größer sind. Ein bisschen autonomer, ein bisschen ruhiger, sie können sich auch selbst beschäftigen" (Interview, 01.07.2014).

Manchmal jedoch würden Titos Großeltern oder die Tante einspringen („Sie springen nicht so oft, das geht", Interview mit Titos Mutter, 01.07.2014), da Titos Eltern teilweise auch an den Wochenenden arbeiten (Mutter: zweimal pro Monat samstags/sonntags, Vater: zweimal pro Monat samstags 8 bis

12 Uhr). Meist sei das jedoch nicht nötig, da sich auch die Wochenenddienste so koordinieren ließen, dass in der Regel immer ein Elternteil zuhause sei und sich um Tito und seinen kleinen Bruder kümmern könne.

Seit September 2014 geht Tito zusammen mit anderen Kindern aus der Crèche in die Education Précoce in der Nähe der Crèche. Diese organisiert zu allen Randzeiten die Transporte der Vorschulkinder zwischen den beiden Einrichtungen, wie Titos Mutter im Interview für den Morgen deutlich macht: „Ja, da ist er für sieben Uhr dreißig hier und dann, sie nehmen ihn in die Précoce für, acht Uhr muss er da sein. Also wenn ich Frühschicht habe. Wenn ich Spätschicht habe, kann ich ihn ja selbst fahren, direkt um kurz vor acht" (Interview, 01.07.2014). Da die Education Précoce jedoch erst um 8 Uhr öffnet, kein Mittagessen anbietet und nur an drei Tagen in der Woche auch nachmittags Unterricht stattfindet, besucht Tito weiterhin die Crèche.

5.1.3 Stephanies Bildungs- und Betreuungsarrangement

5.1.3.1 Lokal-kulturelles Umfeld

Stephanie[127] wurde im Juli 2011 in Luxemburg geboren – sie hat einen genetisch bedingten Herzfehler, der bisher jedoch zu keinerlei Entwicklungsstörungen geführt hat. Sie lebt mit ihrer alleinerziehenden Mutter, einer in Vollzeit arbeitenden leitenden Angestellten, in einem Einfamilienhaus in einer städtischen Region Luxemburgs, deren Bewohner zu einem Großteil aus oberen Milieus (vgl. Amann, Fehlen und Mein 2010: 52ff.; siehe Kapitel 1.2.2.1) stammen und internationaler Herkunft sind. Neben ihrer Mutter gehören ihr Vater, der als leitender Angestellter arbeitet und weiter weg wohnt, Stephanies Großeltern mütterlicherseits, pensionierte Akademiker, die in einem Einfamilienhaus in der Nähe wohnen, sowie deren Haushälterin zu ihrem familiären Umfeld. Sämtliche Familienmitglieder besitzen die luxemburgische Staatsbürgerschaft. Die Familie spricht daher zuhause Luxemburgisch, wenn jedoch die Haushälterin anwesend ist, wird auch Französisch gesprochen.

Luxemburgisch ist auch die zentrale Sprache in der konventionierten Crèche und in der Education Précoce, die Stephanie besucht. Die Crèche (ge-

127 Die Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie wurde bereits in einem unveröffentlichen Working-Paper der Autorin unter dem Titel *Multi-Layered Spaces for Unequal Positionings in ECEC Systems* im Rahmen des Workshops *Heterogeneity, Differences and Inequalities in ECEC – Ethnographic/Qualitative Approaches* an der Universität Luxemburg (12.–14.03.15) diskutiert und hat als ethnographisches Portrait mit dem Titel *Die ECEC-Laufbahn – Positionierungen zwischen Bildung und Betreuung in den Übergängen von Familie, Tagesbetreuung und Vorschule* Eingang in den CHILD-Forschungsbericht gefunden (siehe Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 79ff.).

öffnet von Montag bis Freitag, 7 Uhr bis 19 Uhr) befindet sich in der Wohngegend, in der Stephanie mit ihrer Mutter lebt. Dort werden Kinder im Alter zwischen sechs Monaten und vier Jahren in zwei Altersgruppen betreut. Für diese gibt es zwei Gruppenräume, die nebeneinander liegen und über einen Tunnel miteinander verbunden sind. Dieser wird von den ErzieherInnen immer wieder dazu genutzt, die Kinder im Laufe des Tages zu „sortieren" und „umzugruppieren", je nachdem welche Aktivitäten gerade stattfinden – so gibt es manchmal zwei altersdurchmischte und manchmal zwei altersgradierte Gruppen. Was Stephanies Mutter als „gemischt, mit verschiedenen Backgrounds" (Interview, 30.05.2013) beschreibt, bezieht sich vermutlich auf die ca. zwanzig verschiedenen Nationalitäten, die in der Crèche anzutreffen sind – zumindest nennt dies die Leiterin der Einrichtung im Interview (25.07.2013). Im Unterschied zu dieser kulturellen Vielfalt ist die Klientel der Einrichtung sozial gesehen recht homogen: Viele der Kinder, die in der Crèche betreut werden, kommen aus mittleren oder gehobenen Milieus und arbeiten, wie Stephanies Mutter, als leitende Angestellte.

Die Education Précoce befindet sich ebenfalls an Stephanies Wohnort. In der Précoce-Klasse, die Stephanie besucht, werden etwa 18 Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren unterrichtet, insgesamt gibt es drei Précoce-Klassen. Das Gebäude, in dem Stephanies Klasse untergebracht ist, umfasst zwei Etagen mit mehreren Räumen für Précoce- und Préscolaire-Klassen, ein Pausenhof mit Spielplatz ist als Teilinnenhof angelegt. Da sich die Ecole Fondamentale, zu der Stephanies Précoce-Klasse gehört, in einem Wohngebiet befindet, wird der Pausenhof am Nachmittag oft auch von Kindern aus der Umgebung frequentiert. Sie ist montags bis freitags von 8 bis 11:30 Uhr und montags, mittwochs und freitags zusätzlich von 14 bis 16 Uhr geöffnet. Die Zeitspannen sind in der Education Précoce also kürzer als in der Crèche, da die Education Précoce nur an drei Tagen pro Woche Nachmittagsunterricht anbietet. Stephanies Lehrerin zufolge wird die Education Précoce von einer gemischten Klientel besucht (Interview, 21.01.2015). Interessanterweise bezieht sie sich hierbei nicht wie die Leiterin der Crèche auf soziale Herkunft, sondern spielt auf Unterschiede bezüglich der spezifischen Zusammensetzung der Familien der Kinder (z.B. Kinder mit zwei Elternteilen, Kinder die im Heim leben etc.) an.

5.1.3.2 Herausforderungen und Entwicklungen

Stephanie wird zum Zeitpunkt des Interviews mit ihrer Mutter (30.05.2013) dreimal pro Woche Vollzeit (montags, mittwochs und freitags) und zweimal pro Woche Teilzeit (dienstags und donnerstags) in einer konventionierten Crèche in unmittelbarer Nachbarschaft betreut, später wechselt sie in dieser Einrichtung zu einer Vollzeitbetreuung (s.u.). Als leitende Angestellte mit langen Arbeitstagen ist es für Stephanies Mutter nicht immer einfach, sich an die

Öffnungszeiten der Crèche anzupassen. Dennoch beschreibt sie im Interview, dass das Personal in der Einrichtung auf kurzfristige Engpässe beim Abholen der Kinder flexibel reagiert:

> MS:[128] „(…) ich kann mich so organisieren, dass es klappt mit den Öffnungszeiten. Ich finde das jetzt nicht schlimm, weil man auch von ihnen das Signal bekommt, wenn mal was ist … passiert nichts. Also wenn es mal ne Stunde später wird … ich musste noch nicht oft darauf zurückgreifen, irgendwie hat es immer dann doch funktioniert, aber … das ist sehr familiär, finde ich. Also ich weiß, ich kenne andere jetzt nicht so gut, aber ich finde das sehr vertrauensvoll. Das hab ich auch von den anderen Eltern viel gehört, weil ich in dem Elternkomitee bin. Man gibt das Kind nicht ab (…), hier hat man keine *mixed feelings*" (Interview, 30.05.2013).

In Randzeiten, d.h. dienstags und donnerstags, wenn Stephanie nur bis mittags in der Crèche ist, kümmern sich Stephanies Großeltern um das Mädchen. Da Stephanies Mutter morgens bereits sehr früh anfängt zu arbeiten, bringt sie ihre Tochter meist schon morgens zu den Großeltern oder diese holen sie zuhause ab – ein- oder zweimal pro Woche übernachtet Stephanie auch bei ihren Großeltern. Dann kann sie morgens langsam wach werden und Milch trinken („Sie frühstückt nicht, da sie sonst zu dick wird … Sie hat die Statur von ihrem Vater geerbt … Sie isst so gerne Kuchen, Brot und Butter … Außerdem gibt es in der Crèche ja Frühstück", Gespräch mit Stephanies Großmutter, 01.07.2013) bevor die Großeltern sie in die Crèche bringen. Mittags bzw. nachmittags holen die Großeltern sie meist auch wieder aus der Crèche ab, versorgen sie mit einem Mittagessen oder einem Smoothie – um Stephanie an gesundes Essen heranzuführen, wie ihre Großmutter während einer Begleitung (10.07.2013) erzählt – und warten gemeinsam auf die Rückkehr ihrer Mutter von der Arbeit. Diese Wartezeit gestalten die Großeltern häufig über pädagogisch motivierte Spiele, wie die in der Einleitung dargestellte „Restaurantszene" (beobachtet am 10.07.2013) zeigt. Stephanies Großmutter betreut ihre Enkelin folglich nicht nur, sondern übt mit ihr auch spielerisch alltägliche Interaktionen und gesellschaftliche Konventionen der Erwachsenen ein. Diese „Rundumversorgung"[129] beschreibt Stephanies Mutter allerdings als nicht unproblematische Alternativlösung, da ihre Eltern beide nicht in besonders guter körperlicher Verfassung seien (s.u.). Vor allem aber sei diese Lösung nachteilig gegenüber einer Vollzeitbetreuung in der Crèche plus Betreuung durch Mutter und Vater:

> I: „Was würden Sie sich denn wünschen oder was könnten Sie sich vorstellen, würde die jetzige Situation erleichtern? Haben Sie manchmal so Gedanken auch: ‚Das wäre toll, wenn ich irgendwie da noch jemanden hätte?'"
> MS: „Eine Familie! Ja, das ist für ein kleines Kind mit Sicherheit besser."

---

128 Kürzel für „Mutter von Stephanie".

129 Vgl. hierzu auch die Praxen in elitären Betreuungseinrichtungen, die im Rahmen des an der Universität Halle-Wittenberg angesiedelten Forschungsprojektes *Elementare Bildung und Distinktion* untersucht werden (vgl. z.B. Mader, Ernst und Mierendorff 2014: 157; Mader und Mierendorff 2017).

I: „Wenn Sie nicht alleinerziehend wären?"
MS: „Ja, ich finde das schon belastend für ein kleines Kind" (Interview, 30.05.2013).

Die Tatsache, dass Stephanies Großeltern jedoch als „Zwillingsbetreuer" agieren können, vereinfacht die Situation für beide und entlastet Stephanies Mutter: „Sie sind beide dreiundsechzig, vierundsechzig, aber ein wenig gesundheitlich angeschlagen. Also noch geht es, aber wenn einer wegfällt, dann wird es schon schwieriger. Aber sie teilen sich die Arbeit" (Interview, 30.05.2013). Falls Stephanies Mutter Überstunden machen müsse und ihre Eltern gleichzeitig Termine hätten, springe manchmal auch Stephanies Vater, der weiter weg wohnt und ebenfalls komplizierte Arbeitszeiten habe (s.u.), ein und betreue seine Tochter, wie Stephanies Mutter im Interview beschreibt:

MS: „(…) und wenn sie mal abends was haben früher oder so, weil sie unternehmen ziemlich viel noch, springt auch mal ihr Vater ein, wie jetzt heute Abend. Dann kommt er und …"
I: „… der Vater von ihrer Tochter?"
MS: „Der Vater von meiner Tochter, nicht mein Vater."
I: „Wohnt der hier auch in der Nähe?"
MS: „Nee gar nicht. Der arbeitet auch Schicht, das heißt, es geht nicht immer, aber das muss man dann absprechen."
I: „Das ist viel Telefonierererei."
MS: „Ja (lacht), aber mit gutem Willen ist es manchmal schwieriger, manchmal einfacher. Wie das so ist" (Interview, 30.05.2013).

Trotz dieses ressourcenreichen „Betreuungsnetzwerkes" kann Stephanies Mutter erst wirklich aufatmen, als die Crèche ihr im Sommer 2013 einen Vollzeitbetreuungsplatz für ihre Tochter anbietet. Dieser neue Zeitplan ermöglicht es Stephanies Mutter zum einen, sparsam mit ihren „familiären Betreuungsressourcen" umzugehen, d.h. ihre Eltern seltener zu beanspruchen, da Stephanie nun jeden Wochentag von 9 bis 17 Uhr in der Crèche betreut wird, zum anderen, ihre Wünschen nach hochwertiger Betreuung zu verwirklichen, wie sie in einer E-Mail zu Veränderungen in Stephanies Betreuungsalltag beschreibt: „Ein neues Betreuungsarrangement gibt es zur Zeit noch nicht, ich organisiere das derzeit von Woche zu Woche, aber Stephanie ist aus denselben Gründen ab jetzt auch dienstags und donnerstags am Nachmittag in der MRE[130]" (E-Mail, 19.08.2013). Die Formulierung „aus denselben Gründen" deutet an, dass Stephanies Mutter die möglich gewordene Vollzeitbetreuung nicht nur zu ihrer organisatorischen Entlastung, sondern vor allem aufgrund ihrer Zufriedenheit mit der Betreuung ihrer Tochter in der Crèche in Anspruch nimmt, obwohl Stephanie dort tendenziell eine Sonderrolle zugeschrieben wird – zunächst in Bezug auf ihren genetisch bedingten Herzfehler (s.o.) und dann bezüglich des

130 Akronym für Maison(s) Relais pour Enfants (siehe Einleitung); die Crèche, in der Stephanie betreut wird, hat einen „Doppelstatus" als Kinderkrippe und Kindertagesstätte, der jedoch im Beobachtungszeitraum Änderungen erfährt (s.u.).

Essens gesunder Lebensmittel, wie Stephanies Bezugserzieherin[131] im Interview beschreibt:

> BS:[132] „Nee, das Einzige, was sie unterscheidet, ist, dass sie kein Obst isst. Aber ich glaube, da sind Kinder, die das halt nicht mögen und man kann da nicht sagen: ‚Iss jetzt', und sie gibt sich Mühe. Sie versucht jetzt. Sie hat schon ein kleines Ministück Apfel gegessen. Sie gibt sich Mühe, sie packt es noch nicht richtig, aber sie versucht. Ich glaube, jedes Kind hat etwas, was es nicht essen kann. Bei der Stephanie ist es halt Obst, und das ist ihr Pech, dass wir dann immer den Obstteller da vor ihr herschieben" (Interview, 16.12.2013).

Hier wird Erziehung (Lernen, gesund zu essen) in Form von indirekter Disziplinierung durchgesetzt, in anderen Situationen ließ sich jedoch auch direkte Disziplinierung beobachten, z.B. als Stephanie regelrecht zum Essen gezwungen wurde, indem ihr von einer Erzieherin Karottensalat in den Mund befördert und so ihre Sonderposition als „schwierige Esserin" noch betont wurde. Teilweise wird diese Position noch im Hinblick auf eine ungünstige Körperstatur verschärft (s.o.), die dann wiederum Auswirkungen auf die motorische Entwicklung haben kann (siehe Kapitel 6.1.2), wie Stephanies Bezugserzieherin im Interview weiter beschreibt:

> BS: „Sie hat sich gut proportioniert, aber am Anfang war sie so ein Pummelchen und sie ist dann auch so gelaufen … Grobmotorik ist sie auch gut, also sie sprang zwar noch nicht, aber vom Rest konnte sie eigentlich sehr gut und dadurch, dass sie eher ein Pummelchen war, ist ihr Klettern leichter gefallen als zu springen" (Interview, 16.12.2013).

Trotz dieser umfangreichen, auf mögliche Entwicklungsdefizite fokussierten institutionellen Betreuung (siehe Kapitel 5.3) sind Stephanies Großeltern, genauso wie ihr Vater, immer noch in die Betreuung am Morgen, am Abend und manchmal am Wochenende eingebunden. Aufgrund dieses zwar komplexen, aber doch stabilen Betreuungsnetzwerkes äußert Stephanies Mutter auch keine Bedenken hinsichtlich der Frage nach der Einschreibung Stephanies in die Education Précoce („Also ich denke schon, dass ich das machen werde für sie und, ja, dann halt gucken (…), das ist ja erst in einem Jahr", Interview, 30.05. 2013). Auch wenn sie im Hinterkopf hat, gegebenenfalls noch eine externe Betreuungsperson einzustellen, die sie sich aufgrund ihres hohen Einkommens auch unproblematisch leisten könnte, vertraut Stephanies Mutter auf ihr bereits bestehendes Netzwerk und rechnet nicht mit gravierenden Veränderungen:

---

131 In Stephanies Crèche wird jedem Kind mit der Eingewöhnung eine Bezugserzieherin bzw. ein Bezugserzieher zugeordnet, die bzw. der ein besonderes Auge auf die Entwicklung des Kindes hat und mit ihm regelmäßig Entwicklungstests durchführt, deren Ergebnisse mit den Eltern besprochen werden (vgl. hierzu die in Kapitel 2.4 referierte Studie von Karila und Alasuutari (2012)).

132 Kürzel für „Bezugserzieherin von Stephanie".

MS: „Ja, das läuft wahrscheinlich, wenn die beiden so mitmachen, weiter, und der Vater muss dann einfach auch einspringen. Also muss … oder ich muss dann jemanden einstellen."
I: „In der Précoce gibt es ja dann auch kein Mittagessen. Das muss ja dann auch irgendwie woanders sein."
MS: „Also ich bin ja Vegetarierin, aber ich hole dann meistens in zehn Minuten Mittagspause oder irgendwann hole ich dann (…) Würstchen. Sie mag Würstchen ganz gerne und dieses Zeug und dann gehe ich das extra einkaufen und koch noch soweit es geht oder mach irgendwas. Aber das wird nicht viel anders werden. Dann koche ich abends so für den Tag danach oder … da wird sich, glaube ich, nicht so viel ändern" (Interview, 30.05.2013).

Seit September 2014 besucht Stephanie die Education Précoce, montags bis freitags von 8:30 bis 11:30 Uhr und an drei Tagen (montags, mittwochs und freitags) zusätzlich am Nachmittag von 14 bis 16 Uhr. Gebracht und abgeholt wird sie meistens von ihren Großeltern, wie zuvor, häufiger springt jedoch auch die Haushälterin der Großeltern ein, die Stephanie sehr gut kennt, da Stephanies Großmutter eine Knieoperation gehabt habe, sich also schonen müsse und ihr Großvater sich manchmal mit der Betreuung seiner Enkelin überfordert fühle. Das Arrangieren der Betreuungspflichten wurde für Stephanies Mutter mit der Einschulung ihrer Tochter in die Education Précoce letztendlich doch schwieriger als erwartet (s.o.), da sie zum Einschulungszeitpunkt zwischen der Vollzeitbetreuung in der Crèche und der Teilzeiteinschreibung in der Education Précoce wählen musste, eine Tatsache, die sie vorab noch nicht gekannt hatte – zur Zeit des Interviews mit Stephanies Mutter (30.05.2013) war es nämlich noch möglich, Kinder in beiden Einrichtungen – Crèche *und* Education Précoce – gleichzeitig einzuschreiben. Daher wird Stephanie in den Randzeiten nicht länger in der Crèche betreut, die sie zuvor besuchte.

Auch wenn es keinen Austausch zwischen den ErzieherInnen der Crèche und der Lehrerin und der Erzieherin in der Education Précoce gegeben habe („Wir haben mit Stephanie bei null angefangen, Interview Lehrerin, 21.01.2015), so zeigt sich doch im Laufe der Beobachtungen, dass spezifische Themen, die bereits in der Crèche eine Rolle spielten, z.B. Stephanies Essverhalten, in der Education Précoce aufgegriffen werden, dadurch, dass Stephanies Mutter nach etwa einem halben Jahr in einem Elterngespräch darüber berichtet (siehe Kapitel 6.2.2). Auch wenn die Problematik in der Education Précoce nicht mehr so zentral zu sein scheint wie in der Crèche (s.o.), so wird sie dennoch während des Nachmittagssnacks, bei dem zumeist Obst angeboten wird (siehe Kapitel 5.3), evident. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, bedient sich die Lehrerin der folgenden Strategie: Wenn Banane angeboten wird (eine Obstsorte, die Stephanie gerne isst; vgl. hierzu das Interview mit ihrer Bezugserzieherin, 16.12.2013), darf Stephanie Banane essen. Wenn es keine Banane gibt, wird Stephanie eine andere Obstsorte angeboten. Wenn Stephanie ein Stück Kuchen essen möchte, muss sie zusätzlich auch Obst essen,

z.B. ein Stück Apfel – mit oder ohne Schale –, mit dem Risiko, dass sich Stephanie dabei übergibt. Letzteres erklärt Stephanies Lehrerin im Gespräch (16.03.2015) damit, dass Stephanie sich vor der Schale eines Apfels ekle und sich darüber hinaus häufiger als ihre KlassenkameradInnen übergebe, da sie sehr viel Schleim im Hals habe. Auch hier wird also (wenn auch nicht so direkt wie in der Crèche) Stephanie eine Sonderrolle[133] zugeschrieben.

5.1.4 Zusammenfassung und Vergleich

Diese überblicksartige Darstellung der Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine, Tito und Stephanie lässt im Hinblick auf die Frage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (siehe Kapitel 6) zunächst deutlich werden, dass trotz Vereinbarkeitsproblemen in allen drei Arrangements Bildung im Sinne einer Entwicklungsförderung der Kinder betont wird.

Vereinbarkeitsproblematiken gründen sich bei den Eltern von Nadine und Tito hauptsächlich auf wechselnde Arbeitszeiten bzw. Schichtarbeit und eine Entfernung des Arbeitsplatzes vom Wohn- bzw. Betreuungsort, bei Stephanies Mutter geht es eher um die Frage, wie sie als alleinerziehende Mutter ihre langen Arbeitstage mit den Bildungs- und Betreuungszeiten ihrer Tochter vereinbaren kann. So haben Nadines Eltern Schwierigkeiten, ihre Arbeitszeiten auf die Hol- und Bringzeiten der Crèche abzustimmen, und werden deshalb häufig von Erzieherinnen in der Crèche ermahnt. Für Titos Eltern ist diese Abstimmung ebenfalls nicht einfach, sie haben sich jedoch im Hinblick auf ihre komplizierten Arbeitszeiten gut arrangiert, was das Holen und Bringen ihrer beiden Kinder angeht. Obwohl sie sich oft wünschen, dass die Crèche früher öffnen würde, kann Tito aufgrund des Hol- und Bringservices für die Schulkinder der Crèche[134] im Alter von drei Jahren die Education Précoce besuchen – eine Möglichkeit, die Nadine verwehrt bleibt, weil ihre Eltern ihre Arbeitszeiten nicht mit den Unterrichtszeiten der Education Précoce vereinbaren können und die Crèche keinen Hol- und Bringservice für Précoce-Kinder anbietet. Stephanies Mutter kann ihre Arbeitszeiten mit den Hol- und Bringzeiten der Crèche vereinbaren; dennoch hat sie als in Vollzeit berufstätige alleinerziehende Mutter immer wieder „Engpässe“, die sie jedoch mit Blick auf die pädagogisch motivierte „Rundumbetreuung“ Stephanies durch deren Großeltern und die relativ flexible Verfügbarkeit von Stephanies Vater gut bewältigen kann. Vor

133 Hier kann jedoch nicht ganz ausgeschlossen werden, dass diese Zuschreibung auch mit dem Beobachtungsfokus der Autorin zusammenhängt.

134 Der Begriff des Schulkindes erscheint im Zusammenhang mit der Betreuung in einer Kinderkrippe irreführend. In Titos Crèche wird er jedoch von den ErzieherInnen verwendet, um Kinder, die eine Précoce- oder Préscolaire-Klasse besuchen, von Kindern zu unterscheiden, die ausschließlich in der Crèche betreut werden.

diesem Hintergrund kann sie Stephanie sogar in der Education Précoce anmelden, obwohl die Crèche, die Stephanie vorab besucht, keine Randzeitenbetreuung (mehr) für Schulkinder anbietet.

Eine spezifische Betonung von Bildung lässt sich am deutlichsten im Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie erkennen: Sie lebt in einem bildungsorientierten Umfeld, spricht bzw. hört zuhause die „Bildungssprache Luxemburgisch" (vgl. Neumann 2012; siehe Kapitel 6.1.1) – eine gute Voraussetzung für ihr Zurechtkommen in den beiden luxemburgischsprachigen und stark pädagogisch orientierten Institutionen, die sie besucht – und geht bereits vor der Schulpflicht im Alter von vier Jahren (siehe Einleitung) in eine Bildungseinrichtung, die Education Précoce. Bei Nadine und Tito lassen sich eher lokal-kulturell „gemischte" Verhältnisse ausmachen – sowohl im Hinblick auf die Einbettung in soziokulturelle Milieus als auch hinsichtlich sprachlicher Kontexte. Auch wenn die Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine und Tito weniger reich an (finanziellen und zeitlichen) Ressourcen sind, so ist auch hier ein Interesse an bildungsorientierter Förderung, insbesondere im Hinblick auf das Erlernen der Bildungssprache Luxemburgisch zentral. Mit Blick auf die Education Préscolaire als Bildungseinrichtung und eingeschränkt auch der Crèche, die Nadine im Alter von vier Jahren besucht, wird die Förderung der luxemburgischen Sprache, die sie zuhause nur eingeschränkt mit ihrer Mutter spricht, ebenfalls wichtig. Im Falle von Tito, der die Education Précoce wie Stephanie bereits vor der Schulpflicht im Alter von vier Jahren besucht, lässt sich ein familiäres Interesse an Bildungsförderung vermuten, welches es Tito ermöglicht, die Bildungssprache Luxemburgisch, die er zuhause nicht hört und spricht, bereits zu einem frühen Zeitpunkt zu erlernen.

Die Betonung von Bildung in den drei dargestellten Bildungs- und Betreuungsarrangements gibt einen Hinweis darauf, dass Bildungsförderung im Rahmen frühkindlicher Bildung und Betreuung nicht ausschließlich in oberen Milieus stattfindet, wie man mit Blick auf die in Kapitel 1 dargestellten, politisch informierten Studien vermuten könnte. Dennoch wurde deutlich, dass Bildung im Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie, welche in einem liberal-gehobenen Milieu aufwächst (siehe Einleitung), in besonderer Weise betont wird.

5.2 Ebene 1: Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern

5.2.1 Nadines Eltern:[135] Günstige Lage, Flexibilität des Personals, Qualitätskontrollen, Feinmotorik- und Sprachschulung

Obwohl Nadines Mutter im Interview hervorhebt, wie stark die Hol- und Bringzeiten der Crèche die Vereinbarkeit von familiären Verpflichtungen, hier insbesondere die Einhaltung von Arbeitszeiten, und Bildung bzw. Betreuung der Kinder erschwerten (siehe Kapitel 5.1.1.2), beschreibt sie die Einrichtung, in der Nadine betreut wird, als ihren Favoriten im Verlauf der Suche nach einer Crèche:

> I: „Ja, vielleicht, ähm, können Sie mir ein bisschen was dazu sagen (…), was Ihre Motivation war, diese Crèche auszuwählen als Betreuungsort für Ihre Kinder. Wie hat sich das so ergeben?"
> MN: „Also. Ich war in ein paar verschiedenen privaten Crèches. Ich wollte schauen, wie es ist und so. Und die hat mir am meisten gefallen von den Crèchen" (Interview, 17.04.2015).

Einer der Gründe, warum Nadines Mutter die konventionierte Crèche so gut gefiel, ist die räumliche Nähe der Einrichtung zu ihrem Wohnort bzw. die verkehrstechnisch günstige Lage:

> MN: „Und was auch ein großer Punkt war, weil es, ähm, nah beim Bahnhof war. (…) Und ich dann oft mit dem Zug, äh, auf die Arbeit fahre. Dann bringe ich die Kinder zum, äh, in die Crèche und sofort zum Bahnhof. Das war auch ein großer Punkt" (Interview, 17.04.2015).

Zeitliche Flexibilität („bei den anderen war man viel flexibler … man konnte die Kinder bringen, wann man wollte", Interview, 17.04.2015) war jedoch trotz Vereinbarkeitsproblematiken (siehe Kapitel 5.1.4) nicht das zentrale Kriterium bei der Betreuungsentscheidung von Nadines Mutter. Stattdessen legte sie Wert auf eine Serviceorientierung der Einrichtung, die sie vor allem als Flexibilität des Personals, sich auf ihre Bedürfnisse einzustellen, beschreibt. Dabei geht es ihr zunächst um eine Versorgung mit Hygieneartikeln, die für sie in den privaten Einrichtungen, die sie sich vorab angesehen hatte, nicht gegeben war: „Aber was ich dann unlogisch gefunden habe, man musste selber Pampers mitbringen. Selber die Feuchttücher (…). In vielen privaten Crèches und (…). Das war mir so komisch. Ich muss jeden Morgen eine Tasche packen, um, äh.

135 Obwohl die Interviews zur Entwicklung des jeweiligen Bildungs- und Betreuungsarrangements mit Nadines, Titos und Stephanies Mutter geführt wurden, wird hier vor dem Hintergrund der Annahme, dass fortwährende Absprachen zwischen den Elternteilen zum Arrangieren von Bildung und Betreuung dazugehören, weiter von „Eltern" und nicht „Müttern" gesprochen (siehe auch Kapitel 4.1.1.3).

Okay“ (Interview, 17.04.2015). Darüber hinaus beschreibt sie auch die Rücksichtnahme auf kulturell bedingte Essgewohnheiten als „Serviceleistung“:

> MN: „Und dann haben sie gesagt: ‚Ja, wenn ihr Kind das nicht essen will‘. Zum Beispiel meine Kinder essen kein Schweinefleisch. (…) Dann muss ich ihnen ihr eigenes Essen mitbringen. (…) Und das war hier nicht. Hier haben sie wirklich. Sie machen dann, wenn du kein Schweinefleisch isst, dann bekommst du Rind oder Geflügel oder sie. Sie schauen wirklich (…)“ (Interview, 17.04.2015).

So weist Nadines Mutter auf einen Unterschied zwischen staatlich geförderten und privaten Crèches im Hinblick auf (Qualitäts-)Kontrollen hin, von dem sie beiläufig erfuhr:

> MN: „Und ich habe auch gehört, dass die, äh, Crèches von der, ähm, vom Staat, dass die auch besser sind. Weil sie sagen, die privaten Crèches sind dann immer anders. Das ist privat. Da gibt es nicht so viele Kontrollen, wie es eben in dieser Crèche gibt. Ob das jetzt stimmt, weiß ich nicht“ (Interview, 17.04.2015).

Letztendlich entscheidet sich Nadines Mutter also für eine konventionierte Einrichtung, obwohl sie sich vorab hauptsächlich private Crèches angesehen hatte – vermutlich vor dem Hintergrund der Annahme, dass diese sich flexibler auf ihre Bedürfnisse einstellen könnten (siehe auch Honig et al. 2015). Dies äußert sie im Interview jedoch nicht direkt. Neben diesen eher organisatorischen Auswahlkriterien nennt Nadines Mutter jedoch auch pädagogische Aspekte wie die Förderung motorischer Fähigkeiten als Gründe für ihre Betreuungsentscheidung. Diese wurden bei einer Tagesmutter, bei der Nadine zuvor betreut wurde, aus Sicht der Mutter nicht ausreichend berücksichtigt, weshalb sie sich letztlich für eine Einschreibung Nadines in der konventionierten Crèche entschieden habe:

> I: „Und, äh, was war da Ihre Entscheidung, dass Sie jetzt, äh, von Tagesmutter zur Crèche dann gewechselt haben? Sie hätten ja jetzt auch, ähm, bei einer anderen Tagesmutter noch anfragen können oder haben Sie das vielleicht auch gemacht?“
> MN: „Äh, nee. (…) was mir nicht gefallen hat, sie ist nicht oft mit ihnen spazieren gegangen. Nicht in den Park gegangen. Nichts gebastelt. Nichts für die Feinmotorik gemacht. (…) Das war ein großer Grund für mich, in die Crèche zu gehen. (…) Sie machen sehr viel also. Und auch zum Beispiel Nadine. Sie macht ein Puzzle. Ich brauche zehn Minuten für das Puzzle. Sie macht es in zwei Minuten. Also sie. Auch Feinmotorik. Sie malt. Prickeln[136] auch. Sie macht das so gut also. Und das hat sie alles in der Crèche gelernt“ (Interview, 17.04.2015).

Aufgrund ihres Interesses an solchen pädagogischen Aktivitäten hätte es Nadines Mutter auch gerne gesehen, wenn ihre Tochter die Education Précoce besucht hätte. Dies ließ sich jedoch aus organisatorischen Gründen nicht realisieren (s.u.; vgl. Vandenbroeck et al. 2008; siehe Kapitel 2.1.1), obwohl Nadi-

136 Bastelpraktik

nes Mutter sich gewünscht hätte, dass Nadine frühzeitig Luxemburgisch gelernt hätte, um als Nichtmuttersprachlerin gut vorbereitet in die Education Préscolaire eingeschult zu werden (siehe Kapitel 6.1.1):

> MN: „Ich finde, die Précoce ist wirklich eine Vorbereitung auf, äh, zum Beispiel mit der Sprache gerade. Unsere Kinder, die zuhause nur Jugoslawisch oder Portugiesisch oder so reden, die können ja fast kein Wort Luxemburgisch. Und dann, äh, wenn sie dann in die Spielschule kommen, dann stehen sie da. Aber in der Précoce finde ich es gut, weil da lernen peu à peu, also wirklich so ein bisschen so die Sprache. Also das hilft sehr viel. Aber zum Beispiel bei uns. Meine Tochter ist nicht in die Précoce gegangen, weil sie in der Crèche war. Und das mit den beiden Kindern, das hätte ich nicht vereinbaren können. Das wäre ein bisschen zu kompliziert gewesen“ (Interview, 17.04.2015).

Da Nadines Mutter so großen Wert auf eine schulische Bildung ihrer Tochter legt, hielt sie Rücksprache mit Erzieherinnen in der Crèche (siehe Kapitel 6.2.2.1), was sie tun könne, nun da Nadine aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten die Education Précoce nicht besuchen werde. Daraufhin hätten ihr die Erzieherinnen in der Crèche erklärt, dass die Précoce eher ein Angebot für Eltern sei, die viel Zeit hätten, um sich mit ihren Kindern (schulisch) auseinanderzusetzen, und ihr versichert, dass Nadine nichts verpasse, wenn sie nicht die Education Précoce besuche, sondern weiter in der Crèche bleibe:

> MN: „Weil ich habe den Zettel[137] bekommen für die Précoce und da hatte ich auch in der Crèche nachgefragt: ‚Ja, was soll ich denn machen, ich, äh?‘ Und sie hatten mir gesagt: ‚In der Précoce machen sie eigentlich das, was wir auch in der Crèche machen‘. Aber sie sagen, das ist gerade für die Eltern, wo die Kinder zuhause sind. Für Mütter, die zuhause sind. Und auch für sich ein bisschen Freiheit haben, aber auch die Kinder vorzubereiten. Dann habe ich die. Und dann haben sie gesagt: ‚Also wenn Sie wollen, sie kann auch in der Crèche bleiben. Also sie verpasst nichts‘. Und dann habe ich sie dagelassen, weil es wäre mir zu kompliziert gewesen“ (Interview, 17.04.2015).

Dieses „Nichts-Verpassen“ sieht Nadines Mutter auch im Zusammenhang mit den Elterngesprächen, bei denen die ErzieherInnen der Crèche über den Sprachstand der Kinder im Luxemburgischen berichten:

> MN: „Und sie machen ja auch, ähm, so zweimal im Jahr, in der Mitte und am Ende machen sie auch immer so ein Elterngespräch. Und da haben sie auch so Listen, wo sie dann alles, äh, vom ganzen Jahr, was sich geändert hat bei den Kindern im Guten oder im Schlechten. Ob die Sprache besser geworden ist. Ob, äh. Da machen sie auch immer so so Elterngespräche“ (Interview, 17.04.2015).

Nachdem Nadine ein Jahr später in die Education Préscolaire eingeschult wurde, stellt ihre Mutter dann selbst fest, dass Nadine Fortschritte im Luxemburgischen macht, wie sie während einer Begleitung (13.11.2015) berichtet:

137 Hiermit meint Nadines Mutter das ministeriale Schreiben, welches an alle Eltern geht, die ein oder mehrere Kinder haben, welche im laufenden Jahr Schuljahr das dritte Lebensjahr vollenden (vgl. MENFP 1998; siehe Einleitung).

„Es hat sich viel verändert, seitdem Nadine in der Schule ist – sie redet viel mehr und besser“.

5.2.2 Titos Eltern: Kosten vs. Nutzen, Sprach- und Sozialförderung

Titos Mutter macht im Interview auf die Bedeutung einer strategisch günstigen Lage der Crèche, in der ihr Sohn betreut wird, aufmerksam („Ich wollte eine Crèche, die neben meiner Mutter ist, weil ich bin ja sofort arbeiten gegangen“, Interview, 01.07.2014), da es für sie als Berufstätige zentral sei, in der Betreuung unterstützt zu werden (siehe Kapitel 5.1.2). Mit dem institutionellen Betreuungsangebot in der Nähe ihrer eigenen Wohnung sei Titos Mutter auch nicht zufrieden gewesen. So beschreibt sie, dass ihr das Umfeld der Einrichtungen am Wohnort und die Gesprächsatmosphäre nicht gefallen hätten:

> MT: „Nee, ich habe das … ein Buch geguckt. Ja, im Internet, Buch, also Telefonbuch, was in der Nähe von mir ist. Ich habe XX (Wohnort) geguckt. Es gibt drei da, das hat mir nicht gefallen. Weil Sprache, weil Hund da oben gewohnt hat [sic]. Weil ich nicht so aufgenommenen war, wie das sollte. Ich hatte einen Termin, und sie hatte keine Zeit. Ja und dann war es da auf der Hauptstraße und so was“ (Interview, 01.07.2014).

Die Nichterfüllung ihrer Ansprüche an eine Betreuung ihres Sohnes am Wohnort beeinträchtigte Titos Mutter jedoch nicht längerfristig, sodass sie sich alternativ nach einer Betreuungsmöglichkeit im Nachbarviertel, in dem auch ihre Mutter wohnte, umsah und die privatwirtschaftliche Crèche ausfindig machte. Da Titos Mutter selbst in dem Gebiet, in dem sich diese Einrichtung befand, aufgewachsen und zur Schule gegangen war, fühlte sie sich mit dem Gedanken, Tito dort und nicht an ihrem Wohnort betreuen zu lassen, wohl und sah sich weitere Einrichtungen zum Vergleich gar nicht erst an:

> I: „Ja und hier in XX (Betreuungsort) haben Sie sich auch noch andere Einrichtungen angeguckt oder?“
> MT: „Nee, das war das hier. Nein, es gibt noch eine unten, aber das habe ich irgendwie verpasst. Ich weiß nicht wieso. War ich nicht. Und jetzt ich bin hier geboren in XX (Betreuungsort), meine Schule war da in der großen Schule, dann war ich im XX (Name) Lycée hier. Ich bin von XX (Betreuungsort). Das war super, dass er konnte hierhin kommen.“
> I: „Ja klar, wenn man selber auch noch gute Erinnerungen hat an den Ortsteil, na klar.“
> MT: „Vorher gab es diese Crèche nicht. Es war also, den Ort kenne ich alles. Ich sage immer: ‚Das ist meine Gegend‘“ (Interview, 01.07.2015).

Im Hinblick auf ihre Wünsche nach einer Serviceorientierung entschied sich Titos Mutter gegen die Betreuung ihres Sohnes durch eine Nanny – so waren ihr die Vorbereitungen („dann muss ich selber noch Kleider mitbringen, manchmal muss ich selbst noch Essen zubereiten“, Interview, 01.07.2014) aufgrund ihres Jobs zu anstrengend und diese Betreuungsform erschien ihr letztlich zu teuer („dann muss ich aber schon siebenhundert Euro bezahlen für ein

Kind“, Interview, 01.07.2014). Obwohl für Titos Mutter auch die Betreuung ihres Sohnes in der Crèche kostspielig ist, sieht sie ihren Betreuungsbeitrag dort im Hinblick auf den gebotenen Service als gut angelegt an (vgl. hierzu die auf Rational-Choice-Ansätzen aufbauenden Studien in Kapitel 2.1.1):

> I: „Also so wie, wenn ich mir das jetzt angucke, ist das eine ganze Menge, die Sie bezahlen für die Betreuung. Aber empfinden Sie das selber auch so, oder …?“
> MT: „Für mich, es geht noch, weil sie noch ganzzeitig hier sind. Sie bekommen Essen, sie bekommen … wenn ich keine andere Kleidung habe, bekommen sie auch Kleidung geliehen. (…) Sie spielen mit ihnen, sie lernen mit ihnen. Es wird auch probiert, dass sie sauber werden. Es ist vieles drin, wo ich kann sagen, okay“ (Interview, 01.07.2014).

Neben diesen finanziell-organisatorischen Argumenten war für Titos Mutter der Fokus auf die sprachliche Entwicklung ihres Sohnes bei der Entscheidung für die private Crèche zentral. Sie wollte genauso, dass Tito frühzeitig Luxemburgisch lernt – eine Chance, die ihr als Kind mit kapverdischen Wurzeln verwehrt blieb:

> MT: „(…) die ersten Jahre meiner Schulzeit (…) hatte ich Schwierigkeiten mit dem Luxemburgisch (…) und ich wollte nicht, dass meine Kinder so anfangen, so schwierig anfangen wie ich. Ich wollte schon mal, dass sie das hören, das Luxemburgisch und sprechen“ (Interview, 01.07.2014).

Aus diesem Grund habe sie auch nicht lange gezögert und Tito in den hauseigenen Luxemburgischkurs der Crèche eingeschrieben („das war klar“, Interview, 01.07.2014) und sich später auch für Titos Einschulung in die Education Précoce entschieden, in der der Vermittlung des Luxemburgischen ein zentraler Stellenwert im Lehrplan zukommt (siehe Einleitung). Darüber hinaus hätte noch die Möglichkeit bestanden, Tito in der Vorschulgruppe anzumelden, die die Crèche, in der Tito bereits betreut wird, seit September 2014 in den eigenen Räumen anbietet. Da jedoch die Anmeldeliste bereits voll gewesen sei und Tito generell keine Probleme habe, sich an neue Situationen zu gewöhnen, habe sich seine Mutter dagegen entschieden. Im folgenden Interviewausschnitt macht sie dies an ihrem Anspruch zur sozialen Entwicklung (ebenfalls ein erklärtes Bildungsziel der Education Précoce; siehe Einleitung) ihres Sohnes fest:

> I: „Und soweit ich weiß, wird ja hier auch von der Crèche selbst eine Précoce-Klasse aufgemacht. Also ich glaub schon dieses Jahr. Wäre das auch eine Möglichkeit gewesen oder eher …?“
> MT: „Es wäre, ich habe mal gefragt, aber der Tito ist so auf mit den Leuten, hat keine Probleme, sich mit anderen zu mischen, und hier, haben sie mir erklärt, sind die Kinder mit ein bisschen mehr Problemen, um sich zurückzuziehen. Und hier war es schnell bis zehn Kinder und so war auch kein Platz dann auch. Und ich habe lieber, dass er sich auch mit anderen mischt und so, ich habe das auch lieber, wie wenn nur mit seinen Leuten zu bleiben. Kinder müssen auch mit anderen auch zurechtkommen. Ich finde das wichtig.“
> I: „Ja und spätestens dann, wenn er in die Schule kommt, also dann in die Spielschule.“

MT: „Dann Lycée noch mal wechseln. Ich meine, das ist schon gut, dass er das früh lernt."
I: „Ja ja, er kann das dann schon."
MT: „Wenn er später arbeiten geht, ist das auch oft ein Wechsel" (Interview, 01.07.2014).

Hier gibt der Austausch mit den Erzieherinnen der Crèche Titos Mutter die Gewissheit, dass ihr Sohn keine Probleme habe, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und keine „Sonderförderung" in Form der Crèche-internen Vorschulgruppe nötig habe und somit direkt in die „richtige" Education Précoce gehen könne, d.h. dass er im Vergleich mit einigen anderen Kindern bereits eine hohe Entwicklungsstufe im Hinblick auf Sozialkompetenz erworben hat. Der Weitblick von Titos Mutter auf sein späteres Berufsleben zeigt jedoch, dass die Entwicklung seiner Sozialkompetenz aus ihrer Sicht lange noch nicht abgeschlossen ist und der Besuch der Education Précoce einen weiteren zentralen Entwicklungsschritt bedeutet (siehe Kapitel 6.1.2). Mit Blick auf die Einschulung in die Education Préscolaire überlegt Titos Mutter während einer Begleitung (14.10.2014) vor diesem Hintergrund nicht nur, wie sie sich hier organisieren könne, sondern äußert auch Zweifel an Titos Sozialverhalten[138] vor Unterrichtsbeginn:

Kurz bevor Titos Mutter neben dem Eingang zum Schulgebäude parkt, berichtet sie mir von ihren Überlegungen zu Titos Wechsel in die Education Préscolaire im kommenden Jahr. Dabei geht sie insbesondere mehrere Möglichkeiten durch, wie die Betreuung von Tito morgens organisiert werden könne. So wie ich sie verstehe, öffnet die Education Préscolaire morgens nicht so früh wie die Betreuung in der Crèche (ab 7:30 Uhr). Dies ist problematisch für die Familie, wenn Titos Mutter Frühschicht hat, ihren Sohn nicht bringen kann und dies der Vater übernehmen muss, der allerdings eine feste Zeit hat, wann er morgens auf der Arbeit sein muss und so nicht darauf warten kann, dass der Unterricht in der Education Préscolaire beginnt. Möglicherweise könne hier Titos Großmutter einspringen, die in der Nähe wohnt, sicher sei das aber nicht, sagt mir seine Mutter und fügt hinzu, dass sie auf keinen Fall möchte, dass er allein, d.h. nicht im Beisein eines Erwachsenen, vor der Schule steht. Zu meiner Verwunderung macht sich die Mutter hier anscheinend keine Sorgen um Titos Sicherheit, sondern überlegt, dass Tito sich mit einem anderen Kind während der Wartezeit streiten könnte (Begleitung, 14.10.2014).

5.2.3 Stephanies Eltern: Nostalgie, Heterogenität, Laufbahnplanung

Stephanies Mutter habe – so betont sie im Interview – der Gedanke gefallen, dass ihre Tochter an einem Ort betreut werde, an dem sie selbst schon als Kind betreut worden sei, im gleichen Gebäude, jedoch unter anderer Leitung:

138 Titos Sozialverhalten wird allgemein auch im Interview mit einer Erzieherin der Crèche (02.07.2015) und der Lehrerin in der Education Précoce (24.06.2015) als problematisch adressiert.

MS: „(…) weil ich war schon da in der Kita."
I: „Sie sind hier aufgewachsen?"
MS: „Ja, ja, das sieht aber nicht so aus. Nur die Fliesen sind geblieben und ansonsten ist es … hatten wir ne ganz Strenge mit so nem Chignon, ganz Strenge. Es war nicht derselbe Esprit wie … ja, das war schon deswegen auch. Das fand ich irgendwie cool" (Interview, 30.05.2013).

Darüber hinaus macht für sie auch der „internationale Charakter" der Crèche, in der Kinder unterschiedlichster Nationalitäten betreut werden (siehe Kapitel 5.1.3.1) eine gute Atmosphäre aus. Aus genau diesem Grund entschied sie sich auch gegen eine Betreuung ihrer Tochter in einer Betriebskita, was ihre Alltagsplanung (siehe Kapitel 5.1.3.2) möglicherweise vereinfacht hätte („ich finde es besser gemischt mit verschiedenen Backgrounds", Interview, 30.05.2013). Darüber hinaus war es die Betreuung von Kindern unterschiedlicher Altersgruppen zur gleichen Zeit, die Stephanies Mutter besonders zusagte („von den ganz kleinen Babys mit den größeren … ich finde das toll, vor allem für Einzelkinder", Interview, 30.05.2013). In diesem Zusammenhang verweist sie auch auf eine besondere Qualität ihrer Wunscheinrichtung für die Betreuung ihrer Tochter, die sie sich einiges kosten lässt („Ich würde auch das Dreifache dafür zahlen, wenn es sein müsste, weil sie gut ist", Interviews, 30.05.2013). Aufgrund von Stephanies gesundheitlichen Problemen (siehe Kapitel 5.1.3.1) konnte ihre Mutter sie zunächst nicht auf der Warteliste der Einrichtung einschreiben, der sie diese besondere Qualität zuschreibt, sondern musste eine Alternativlösung finden:

MS: „Nein, also, sie war vorher in … also ich hatte nicht die Gelegenheit, sie, normalerweise … muss man das ja während der Schwangerschaft schon anmelden und das war bei uns ein bisschen anders. Also ich konnte sie nicht anmelden und dann musste ich, als sie zur Welt kam, ging es dann doch, dass sie in eine Kita konnte, und dann hab ich kurz eine Notlösung gefunden. Halbtags, und das ging zuerst auf der Crèche XY halbtags und hab dann mich um eine Stelle halt näher in der Wohngegend beworben" (Interview, 30.05.2013).

Die Crèche, in der Stephanie bis August 2012 betreut wurde, beschreibt Stephanies Mutter hier als Notlösung, obwohl sie in der Lage ist, die Betreuung für ihre Tochter situationsabhängig zu koordinieren und auch ihre Arbeit entsprechend zu arrangieren. Verstanden als strategische Entscheidungsfindung, lässt sich das Auswählen der Crèche hier als ein Qualitätsopfer beschreiben: Stephanies Mutter senkt bewusst ihre Qualitätsansprüche, um eine zuverlässige Betreuung für ihre Tochter sicherzustellen. Ähnliches gilt für die „Rundumbetreuung" Stephanies durch ihre Großeltern (siehe Kapitel 5.1.3.1), die Stephanies Mutter im Interview (30.05.2013) selbst als „Plan B" beschreibt.

Obwohl also Stephanies Betreuung viel Koordination für Stephanies Mutter bedeutet, so ist ihre Entscheidung, Stephanie mit drei Jahren in der Education Précoce einzuschreiben, ganz klar mit dem Ziel verknüpft, Stephanie eine

„normale Bildungs- und Betreuungslaufbahn“[139] zu ermöglichen (vgl. hierzu das von Stefansen und Farstad (2010) beschriebene *tidy trajectory care model;* siehe Kapitel 2.1.3.1), in deren Rahmen der Besuch der Education Précoce üblich ist. Dieses „Üblichsein“ scheint für viele Eltern in Stephanies Wohnumfeld das Hauptargument zu sein, ihre Kinder in der Education Précoce anzumelden, wie mir Stephanies Lehrerin nach der Einschreibung Stephanies in einem Interview berichtet (21.01.2015). Obwohl Stephanies Mutter ihre Motive für die Einschreibung ihrer Tochter in der Education Précoce nicht nennt, so scheint ihre Entscheidung vor diesem Hintergrund bereits ein Jahr im Voraus festzustehen (I: „Haben Sie jetzt in Zukunft betrachtet halt überlegt, ob Sie Ihre Tochter in der Précoce anmelden?“ MS: „Ja!“, Interview, 30.05.2013). Den einzigen Hinweis, den Stephanies Mutter hier als Erklärung für ihre „Einschreibungsentschiedenheit“ trotz organisatorischer Schwierigkeiten gibt, ist das besondere pädagogische Angebot in der Education Précoce, welches Sie in einer E-Mail nennt: „Ich denke, ich brauche nicht zu erwähnen, dass die Öffnungszeiten des précoce überholt und absolut nicht zeitgemäß und userfriendly sind, dafür stimmt aber das pädagogische Angebot“ (E-Mail, 13.05. 2014). Hier wird deutlich, dass Stephanies Mutter die überholten Öffnungszeiten der Education Précoce zugunsten einer hohen Qualität in Kauf nimmt. Auch wenn Stephanies Mutter nicht direkt sagt, was für sie „Qualität“ bzw. „Pädagogik“ bedeutet, so scheint beides für sie doch stark mit einem Fördergedanken, vor allem hinsichtlich einer guten sozialen Entwicklung in Zusammenhang zu stehen. Vor diesem Hintergrund begründet Stephanies Vater den Wechsel von einer Halbtags- zu einer Vollzeitbetreuung in der Crèche nicht nur anhand der Tatsache, dass die Crèche vorab keinen Platz habe anbieten können. Stattdessen erklärt er während einer Begleitung (20.08.2013) ergänzend, dass Stephanie bisher immer sehr müde zur Mittagszeit gewesen sei, sodass es ihren Bedürfnissen eher entsprochen habe, dienstags und donnerstags am Nachmittag bei ihren Großeltern zu sein, anstatt über Mittag hinaus in der Crèche betreut zu werden. Dies habe sich jedoch im August 2013 verändert, da Stephanie zu diesem Zeitpunkt schon alt genug gewesen sei, um genug Durchhaltevermögen für eine Vollzeitbetreuung in der Crèche aufbringen zu können.

5.2.4 Zusammenfassung und Vergleich

Fasst man die analysierten Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern von Nadine, Tito und Stephanie zusammen, so lassen sich Lage und Atmosphäre, Serviceorientierung, Qualität und Pädagogik (genaue Vorstellungen bleiben in den hier analysierten Interviews implizit) sowie

139 Vgl. hierzu den Obertitel des Portraits zu Stephanies Bildungs- und Betreuungsarrangement *(Die ECEC-Laufbahn;* Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 79).

sprachliche, soziale und motorische Förderung in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen als zentrale Ausprägungen eines Fokus auf Bildung beschreiben. Diese Ausprägungen beinhalten Wünsche bzw. Erwartungen, die die Eltern im Hinblick auf die Bildung und Betreuung von Nadine, Tito und Stephanie teils ähnlich, teils unterschiedlich umzusetzen versuchen.

Serviceorientierung

Nadines Mutter hebt hervor, dass eine Serviceorientierung – hier besonders hinsichtlich einer Flexibilität von ErzieherInnen, sich auf elterliche Bedürfnisse einzustellen – für sie zentral sei. So ist es ihr z.B. wichtig, dass Bildungs-/Betreuungspersonen Hygieneartikel vorrätig hätten, sollte sie sie einmal vergessen, und spezielle, kulturelle Essgewohnheiten bei den Mahlzeiten berücksichtigen. Titos Mutter beschreibt Serviceorientierung auf ähnliche Weise, erklärt ihren Wunsch nach Flexibilität jedoch im Gegensatz zu Nadines Mutter vor dem Hintergrund der Kosten, die sie in die Betreuung ihres Sohnes investieren müsse.

Lage und Atmosphäre

Neben einer Serviceorientierung waren Nadines Mutter im Hinblick auf Nadines Einschreibung in der Crèche die räumliche Nähe und gute Verkehrsanbindung wichtig, um eine unkomplizierte Organisation des Bringens und Abholens ihrer Tochter zu ermöglichen. Auf ähnliche Weise hebt Titos Mutter die strategisch günstige Lage der Crèche als Argument für die Einschreibung ihres Sohnes dort hervor. Dabei bezieht sie sich jedoch nicht auf eine verkehrstechnisch günstige Anbindung, wie Nadines Mutter, sondern auf die räumliche Nähe zu ihrer Mutter, die Tito im Notfall betreuen könne, und die gute Erinnerung, die sie selbst an ihr Aufwachsen in diesem Viertel habe. In ähnlicher Form spricht Stephanies Mutter von guten Erinnerungen an den Standort der Crèche, in der sie ihre Tochter letztendlich einschreibt – sie selbst wurde in dem Gebäude als Kind betreut.

Qualität und Pädagogik

Neben der Sicherung eines gewissen „Wohlfühlfaktors“ knüpfen Titos und Stephanies Mutter bestimmte Qualitätsansprüche an die Betreuung ihrer Kinder. Nadines Mutter spricht indirekt auch (Qualitäts-)Kontrollen an, die ihr als Mutter eine Sicherheit im Hinblick auf Bildungs-/Betreuungsqualität gäben; hierbei unterscheidet sie zwischen privaten und staatlich geförderten Einrichtungen, wobei nur Letztere solchen Kontrollen unterlägen. Während Titos Mutter nur relativ begrenzte finanzielle Ressourcen für eine qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung ihres Sohnes zur Verfügung stehen, die sie

bewusst für die „Rundumbetreuung“ in der Crèche und nicht für die Betreuung Titos durch eine Nanny investiert, hat Stephanies Mutter einen größeren finanziellen Spielraum. So bereitet ihr der Beitrag, den sie für eine qualitativ hochwertige Betreuung in der Crèche ihrer Wahl bezahlt, keine großen Sorgen. Ihr gefallen die internationale Klientel der Crèche und die dortige Betreuung in unterschiedlichen Altersgruppen. Aus diesen Gründen steht es für sie auch außer Frage, im Einklang mit der Entwicklung ihrer Tochter und den Kapazitäten in der Crèche, die Teilzeit- zu einer Vollzeitbetreuung aufzustocken. Vor diesem Hintergrund ist es ihr – ähnlich wie Nadines Mutter und Titos Mutter – sehr wichtig, dass Stephanie in der Education Précoce eingeschrieben wird, die aus ihrer Sicht ein gutes pädagogisches Angebot darstellt, welches im Viertel üblicherweise wahrgenommen wird. Da die Education Précoce jedoch nur ein Teilzeitangebot darstellt und die Crèche keine Randzeitenbetreuung (mehr) anbietet, steht sie vor einem ähnlichen Problem wie Nadines Mutter. Anders als Nadines Mutter, die keine Verwandten in unmittelbarer Nähe hat, kann Stephanies Mutter jedoch auf die private Randzeitenbetreuung Stephanies durch ihre Eltern zurückgreifen und so eine sichere Betreuung im Einklang mit einer pädagogisch motivierten Vorschulbildung realisieren, d.h. eine „normale“ Betreuungs- und Bildungsbiographie für ihre Tochter herstellen kann.

Sprachliche, soziale und motorische Förderung

Konkret versteht Nadines Mutter unter Bildungs- und Betreuungsqualität die Förderung grob- und feinmotorischer Fähigkeiten (Spazierengehen, Basteln) im Allgemeinen und das Erlernen bzw. die Förderung in der Bildungssprache Luxemburgisch im Speziellen. Obwohl genau diese Fähigkeiten in der Education Précoce gefördert werden (siehe Einleitung), ist es Nadine Mutter aus organisatorischen Gründen nicht möglich, ihre Tochter in der freiwilligen Vorschule anzumelden; die ErzieherInnen in der Crèche versichern ihr jedoch, dass Nadine nichts verpasse, wenn sie bis zur Pflichteinschulung weiterhin in der Crèche bleibe. Auch wenn sich dieser Rat der ErzieherInnen – etwas sarkastisch interpretiert – auch als Form der Behinderung von Nadines Mutter hinsichtlich der bildungsbezogenen Förderung ihrer Tochter verstehen lässt („Ihre Tochter braucht die Education Précoce nicht, da sie als Kind mit Migrationshintergrund später sowieso keine Bildungschancen haben wird“), scheint sich die Entscheidung, ihre Tochter nicht in die Education Précoce zu geben, für Nadines Mutter auszuzahlen. In dieser Hinsicht erfüllt sich die Zusage der ErzieherInnen, dass Nadine in der Crèche nichts verpasse, weil dort ebenfalls Wert auf sprachliche Förderung gelegt werde, z.B. mit Blick auf das Besprechen des Sprachstandes im Luxemburgischen in den sogenannten Elterngesprächen (vgl. hierzu die Studie von Karlia und Alasuutari 2012 in Kapitel 2.4). Auch für Titos Mutter ist die Förderung des Luxemburgischen eine besonders wichtige Bildungs- und Betreuungsorientierung und letztlich auch

Entscheidungsgrundlage. So wählt Titos Mutter eine private Crèche aus, in der Luxemburgisch eine wichtige Umgangssprache ist und in der darüber hinaus Luxemburgischkurse für die Kinder angeboten werden. Anders als Nadines Mutter kann Titos Mutter darüber hinaus Titos weitere Förderung im Luxemburgischen über seine Einschreibung in der Education Précoce sicherstellen. Hiervon erhofft sie sich auch eine Förderung Titos sozialer Fähigkeiten – ebenfalls ein erklärtes Ziel der schulischen Einrichtung (siehe Einleitung) –, die aus ihrer Sicht mit Blick auf Titos Zukunft eine immer wichtigere Rolle spielen werden. Hier sieht sie insbesondere das Eingliedern in bestehende Gruppen als zentral an. Wiederum ähnlich wie Nadines Mutter hält auch Titos Mutter Rücksprache mit der Crèche, um nachzufragen, ob sie sich für die Vorschulgruppe in der Crèche oder aber die staatlich geförderte Education Précoce entscheiden solle (siehe auch Kapitel 6.2.2).

Insgesamt zeigt sich hier, dass die Kategorien „Lage und Atmosphäre" sowie „Qualität und Pädagogik" für alle Eltern in den untersuchten Bildungs- und Betreuungsarrangements in Bezug auf Bildungs- und Betreuungsorientierungen bzw. Bildungs- und Betreuungsentscheidungen wichtig sind. Dennoch wurde deutlich, dass die interviewten Elternteile insbesondere Qualität und Pädagogik jeweils unterschiedlich interpretieren. So konkretisieren Nadines und Titos Mutter diese Faktoren hauptsächlich als ein Sicherstellen und Aufrechterhalten sprachlicher, sozialer und motorischer Förderung. Diese Konkretisierung nimmt hingegen Stephanies Mutter nicht vor, sondern beschreibt sehr viel allgemeiner eine internationale, altersgemischte Gemeinschaft innerhalb der Crèche als für sie wichtiges Qualitätsindiz und stellt den Besuch der Education Précoce gar nicht in Frage, da dieser in ihrem Wohnumfeld schlichtweg dazugehöre. Vor dem Hintergrund, dass Stephanies Mutter darüber hinaus – im Unterschied zu Titos und Nadines Mutter – die Kategorie „Serviceorientierung" hinsichtlich der Bildung und Betreuung ihrer Tochter nicht stark macht, deutet sich – ähnlich wie in den Studien in Kapitel 2.1 – an, dass Bildungs- und Betreuungsorientierungen bzw. Bildungs- und Betreuungsentscheidungen zum einen vom familiären Budget abhängen und zum anderen von milieugeprägten Bildungs- und Betreuungskulturen gekennzeichnet sind.

5.3 Ebene 2: Alltagsstrukturen und -ordnungen der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen

5.3.1 Alltagsstrukturen und -ordnungen in den Crèches

5.3.1.1 Nadines konventionierte Crèche: Alltag „gemischt flexibel“

In Nadines Crèche wechseln sich im Alltag oft „offene“ Phasen (Ankunft der Kinder am Morgen, Freispiel und das Abholen der Kinder am Abend) mit eher „geschlossenen“ Phasen (Frühstück, „Morgenkreis“, geführte Aktivitäten, Mittagessen, „Obstpause“) im Tagesablauf ab (siehe Abbildung 13).

Dieser Wechsel lässt sich im Laufe eines Betreuungstages immer wieder beobachten und als ein Pendeln zwischen Flexibilität und klaren Regeln beschreiben.

Zeit	Aktivität
7–8:45 Uhr	Ankunft der Kinder
8:45–9:15/ 9:30 Uhr	Frühstück, Freispiel
9:30–10 Uhr	Freispiel
10–10:30 Uhr	„Morgenkreis“
10:30–12 Uhr	Geführte Aktivität, z.B. Ausflug ins Schwimmbad
12–12:30 Uhr	Mittagessen
12:30–15 Uhr	Mittagsschlaf, Freispiel, Abholen der schulpflichtigen Kinder vom Unterricht
15–16 Uhr	Nachmittagssnack („Obstpause“), Bringen der schulpflichtigen Kinder zum Unterricht (Montag, Mittwoch, Freitag)
16–19 Uhr	Freispiel, Abholen der schulpflichtigen Kinder vom Unterricht (Montag, Mittwoch, Freitag), Abholen der Kinder allgemein

Abbildung 13: Tagesstruktur in Nadines Crèche (eigene Darstellung)[140]

5.3.1.1.1 Tagesablauf und Routinen

Nach Ankunft der ersten Kinder (7–8:45 Uhr) beginnt der Tag in Nadines Crèche mit einem gemeinsamen Frühstück zwischen 8:45 und 9:15/9:30 Uhr, in dieser Zeit können dann keine Kinder in den Gruppenraum gebracht werden. Dieses wird jedoch insofern flexibel gehandhabt, dass Kinder, die (vermutlich) schon zuhause gefrühstückt haben, parallel im Nebenraum spielen dürfen:

140 Die hier und in den folgenden Abschnitten dargestellten Tagesstrukturen stützen sich auf Beobachtungen in der jeweiligen Einrichtung und weichen teilweise von den „offiziellen“ Tagesplänen, die z.B. auf dem Flur ausgehängt sind, ab.

> Ich komme zur Frühstückszeit in der Crèche an. Die beiden mittleren Gruppen frühstücken heute zusammen in einem Raum: Sie sitzen um einen großen Tisch herum, auf dem sämtliche Frühstücksutensilien ausgebreitet sind. Einige Kinder halten sich jedoch nicht am Frühstückstisch, sondern im Nebenraum auf und spielen frei. Auf meine Frage an die Erzieherinnen im Raum, warum denn einige Kinder nicht frühstücken, bekomme ich die Antwort, dass die Kinder, die gerade im Nebenraum spielen, (erst) gegen 9 Uhr gebracht wurden und so vermutlich schon zuhause gefrühstückt haben (Beobachtung, 17.04. 2015).

Im Anschluss an das Frühstück findet von 9:30 bis ca. 10 Uhr eine Freispielphase statt, während der die Kinder sich z.B. austoben, Bücher ansehen, puzzeln, basteln oder aber sich ausruhen können. Hierbei können sie sich relativ frei im Gruppenraum oder darüber hinaus bewegen. So ist z.B. auch der Flur bzw. Garderobenraum für die Kinder zugänglich, wenn sie gerade nicht gebracht oder abgeholt werden, sich für einen Ausflug fertigmachen oder von einem zurückkommen. Dennoch scheint der Aufenthalt der Kinder in diesem Zwischenraum von den Erzieherinnen eher nur geduldet zu sein, da dieser für die Erzieherinnen nicht so gut einsehbar, d.h. wenig kontrollierbar ist (vgl. Gallacher 2005; siehe Kapitel 2.3.1). So ist hier ein Austoben beispielsweise nicht erlaubt, was die Erzieherinnen den Kindern gegenüber immer wieder mittels sprachlicher Ermahnungen kenntlich machen. Auf die Freispielphase folgt in der Regel der „Morgenkreis“, zu dem sich die Kinder mit der jeweiligen Gruppenerzieherin auf dem großen runden Teppich im Gruppenraum zusammenfinden und gemeinsam luxemburgische Kinderlieder singen. Von 10:30 bis etwa 12 Uhr laufen hauptsächlich Aktivitäten, die in unterschiedlichen Räumen der Einrichtung stattfinden können, z.B. dem Sznoozel-Raum im separaten Gebäude, im Turnsaal im Untergeschoss oder aber im Garten, in dem sich Spielgeräte und ein großes Trampolin befinden. Manchmal werden auch Ausflüge ins nahegelegene Schwimmbad unternommen:

> Nachdem das Frühstück im Gruppenraum beendet ist, bereiten die beiden Erzieherinnen den geplanten Ausflug ins nahegelegene Schwimmbad vor. Dazu ermuntern sie die Kinder, sich zunächst nebeneinander auf der langen Bank im Flur zwischen den beiden Gruppenräumen zu setzen, bevor sie sich in Zweierreihen vor der Tür aufstellen. Nun gehen wir zu Fuß zum Hallenbad, indem immer zwei Kinder nebeneinanderher laufen, dazwischen laufen eine Erzieherin, ein Vertretungserzieher und ich. Die Erzieherin und der Erzieher halten jeweils ein oder zwei Kinder an den Händen. Martin und sein Laufpartner singen auf dem Weg ein Lied, in welches die anderen Kinder teilweise mit einstimmen. Nach einer Weile sagt die Erzieherin erklärend zu mir gewandt, dass sie nicht wisse, woher sie dieses Lied kennten. Als ich danach frage, was das denn für eine Sprache sei, in der die Kinder singen, sagt die Erzieherin, dass das ein englisches Lied sei, welches sie in der Einrichtung normalerweise auch sängen, jedoch auf Luxemburgisch (Beobachtung, 17.04.2015).

Auf solche Ausflüge folgt gegen 12 Uhr das Mittagessen, zu welchem die schulpflichtigen Kinder (ab vier Jahren), zu denen Nadine seit Herbst 2015 gehört, aus der Schule abgeholt werden. Die Mahlzeit gestaltet sich ähnlich flexibel wie die Aktivitäten zuvor:

> Das Mittagessen beginnt heute recht entspannt, beide Erzieherinnen im Gruppenraum warten darauf, dass die Kinder zur Ruhe kommen, nachdem sie in Aktivitäten eingebunden waren. Sie lehnen an der Wand oder am Tisch, unterhalten sich, während einzelne Kinder sich Bilderbücher anschauen und puzzeln. Zwischendurch geht die zweite Erzieherin reihum zu den Kindern und bindet ihnen jeweils einen Schlabberlatz um, lässt die Kinder dabei weiterspielen. Die Kinder scheinen sich ebenfalls nicht aus der Ruhe bringen zu lassen, sie lassen das „Latzanlegen" geschehen, ohne dem irgendeine Beachtung zu schenken. Beide Erzieherinnen unterhalten sich weiter, bis eine von ihnen für alle hörbar in den Raum hinein sagt: „Das Essen ist da" (ich glaube, sie sagt es auf Deutsch). Kurz darauf verlässt sie den Raum und bringt nach und nach die einzelnen Speisen herein und stellt diese auf einer Art Sideboard, an welches ihre Kollegin gelehnt steht, ab: Brokkolicremesuppe, Kartoffeln, zwei Sorten Fleisch, Karotten und Salat. Auf dem kleinen Gruppentisch in der Mitte (mehrere Zweiertische sind um diesen Tisch herum gruppiert) stehen bereits kleine Suppenschüsseln und Teller. Nun erst werden die Kinder gebeten, aufzuräumen und sich an die jeweiligen Tische zu setzen; vereinzelt gehen die Kinder jetzt noch auf die Toilette, die sich in einem Waschraum außerhalb des Gruppenraumes befindet und waschen sich die Hände. Als alle sitzen, wird die Suppe aufgetragen und die Kinder beginnen gemeinsam mit den Erzieherinnen zu essen (Beobachtung, 24.03.2015).

Auf das Mittagessen folgt gegen 12:30 Uhr bis etwa 15 Uhr der Mittagsschlaf der kleineren bzw. ein weiteres Freispiel der größeren Kinder. An den Tagen, an denen Nachmittagsunterricht stattfindet, werden die schulpflichtigen Kinder aus der Schule abgeholt und laufen gemeinsam mit zwei Erzieherinnen den kurzen Weg durch die Fußgängerzone in die Crèche:

> Die Kinder haben unterschiedliche Lauftempi, teilweise singen sie Lieder, in der Fußgängerzone treffen wir Martins Mutter. Die Erzieherinnen achten jedoch die ganze Zeit darauf, dass die Kinder „gesittet" in Zweierreihen laufen – kurz vor der Crèche allerdings dürfen sie die Hände loslassen und zum Eingang rennen, wo sie allerdings erneut „abgebremst" werden und eine kurze Ansage einer Erzieherin abwarten müssen, bevor sie ins Gebäude treten dürfen (Beobachtung, 02.10.2015).

Auch hier ist große Flexibilität erkennbar, die sich allerdings mit einigen klaren Regeln mischt – Ähnliches gilt auch für den Nachmittagssnack (meist in Form einer „Obstpause"), die sich ab etwa 15 Uhr anschließt. An den Tagen, an denen Nachmittagsunterricht stattfindet (montags, mittwochs und freitags), werden im Anschluss die schulpflichtigen Kinder zum Unterricht gebracht. Den Tagesabschluss bildet dann eine weitere Freispielphase, während derer die Schulkinder abgeholt werden und die Eltern in einem offenen Zeitkorridor bis etwa 19 Uhr ihre Kinder aus der Crèche mit nach Hause nehmen können.

5.3.1.1.2 Orientierungen gegenüber Eltern und Kindern

Die oben anhand des Tagesablaufs beschriebene „gemischte Flexibilität" in Nadines Crèche wird sowohl den Eltern als auch den Kindern gegenüber deutlich. Den Eltern gegenüber zeigt sich „gemischte Flexibilität" als „Serviceori-

entierung mit Einschränkungen": So können die Kinder morgens zwar zu unterschiedlichen Zeiten in die Einrichtung gebracht und auch recht flexibel abgeholt werden, unterschiedliche gruppenabhängige Empfangszeiten und eine Zehn-Stunden-Betreuungsbegrenzung verlangen den Eltern, so wie dies Nadines Mutter beschreibt, jedoch einiges an Koordinationsaufwand ab (siehe Kapitel 5.2.1). Andererseits ist die Crèche sehr an elterlichen Bedürfnissen orientiert, wenn es z.B. um die Rücksichtnahme auf sprachlich-kulturelle Eigenheiten geht. So sind sämtliche für Eltern bestimmte Aushänge in der Einrichtung auf Französisch – und nicht in der Bildungssprache Luxemburgisch – geschrieben, um das Verständnis der hauptsächlich frankophonen Klientel (siehe Kapitel 5.1.1) zu sichern. In diesem Zusammenhang steht auch das ausgeprägte Informationsinteresse der Einrichtung den Eltern gegenüber, welches gut anhand der Aushänge auf der Etage der Schulkinder deutlich wird (siehe Abbildung 14):

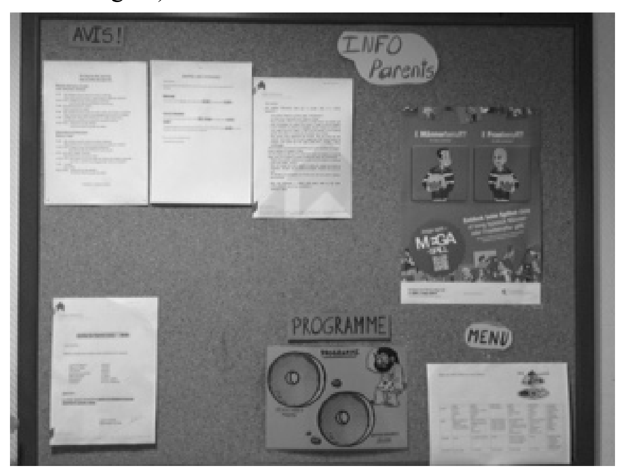


Abbildung 14: Elterninformationstafel auf der Schulkinderetage (fotografiert von der Autorin)

So hängen auf der Etage, auf der seit September 2015 auch Nadine betreut wird, an einer Korktafel zu Beginn des neuen Schuljahres ein Brief an die Eltern der Schulkinder sowie Informationen zu Hol- und Bringzeiten bzw. Schließtagen. Neben diesen für Schulkindereltern essentiellen Informationen hängen jedoch (am 13.11.2015) auch Informationen zu einem Sporttag, ein Aktivitäten- sowie ein Essensplan an der Tafel. Dennoch weisen die Erzieherinnen[141] der Autorin gegenüber während eines ersten Informationsgesprächs im Rahmen der wöchentlichen Teamsitzung auf Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den Eltern hin:

141 Hier handelt es sich um ausschließlich weibliches Erziehungspersonal.

> Ich sitze mit der Leiterin der Einrichtung und sämtlichen Gruppenerzieherinnen an einem großen Tisch im Besprechungsraum im Obergeschoss. Hier findet einmal in der Woche nachmittags eine Teambesprechung statt. Zu diesem Treffen wurde ich eingeladen, um zunächst einmal über das Projekt CHILD zu berichten und zu schildern, wie ich mir den Feldaufenthalt vorstelle. Im Anschluss weisen mich die Erzieherinnen darauf hin, dass ich im Rahmen meiner geplanten Feldarbeit mit Deutsch als Verständigungssprache nicht weiterkommen würde. Auf meine Anmerkung, dass ich mich auch auf Französisch verständigen könne, erwidern die Erzieherinnen, dass Französisch zwar okay sei, Portugiesisch jedoch besser. Darüber hinaus sei es wichtig, dass ich das Projekt im Gespräch mit interessierten Eltern „angemessen" darstellen solle, was sie im weiteren Gesprächsverlauf sowohl mit „nicht zu kompliziert" als auch mit „nicht schriftlich" übersetzen. Stattdessen solle ich den Fokus eher auf lockere Gespräche in der Einrichtung legen. Im Hinblick auf die letztendliche Durchführung der Feldaufenthalte äußern die Erzieherinnen mir gegenüber noch die Befürchtung, dass die Eltern mich für eine Sozialarbeiterin halten könnten, die ihnen Vorschriften mache, wie sie ihre Kinder zu erziehen hätten (Gespräch, 04.03.2015).

Die hier von den Erzieherinnen aufgerufenen Kommunikationsschwierigkeiten mit den Eltern sowie deren vermeintlicher Angst vor staatlicher „Einmischung" in die Erziehung ihrer Kinder gründen sich auf ein doppeltes „Nicht-verstehen-Können" der Eltern: erstens im Sinne einer Schwierigkeit oder Unmöglichkeit, schriftliche Informationen zu begreifen, die kompliziert formuliert sind, zweitens hinsichtlich einer Problematik, Informationen in einer Sprache zu verstehen, die sie im Alltag kaum oder gar nicht verwenden (hier vor allem Deutsch und Luxemburgisch gegenüber Französisch und Portugiesisch). Dieses sprachliche „Nicht-verstehen-Können" stellen insbesondere die Erzieherinnen,[142] die die Schulkindergruppe betreuen, in einen Zusammenhang mit einem „Nicht-verstehen-Wollen" bzw. einer gewissen Ignoranz. In diesem Zusammenhang ergab sich im Rahmen des ersten Besuchs der Autorin in der Einrichtung ein Gespräch mit der Erzieherin der Gruppe der Zwei- bis Vierjährigen und jener der Schulkindergruppe, in welchem es allgemein um Unterschiede zwischen den Kindern ging. Vor dem Hintergrund einer generellen Differenzierung zwischen „schwachen" und „intelligenten" Kindern richteten die beiden Erzieherinnen ihr Augenmerk auf Kompetenzunterschiede (siehe Kapitel 6.2.3), die sie auf sprachlich-kulturelle Unterschiede zurückführten:

> Die Unterscheidung zwischen „intelligenter" und „schwächer" – so wird im Verlauf des Gespräches immer deutlicher – führen die Erzieherinnen hauptsächlich entlang von sprachlicher Kompetenz bzw. Inkompetenz, im Sinne eines Unvermögens der Kinder, die diversen Sprachen, die sie im Alltag benutzen, nicht benennen bzw. nicht korrekt zwischen den Sprachen differenzieren zu können. Als „sprachlich kompetent" werden dabei hauptsächlich luxemburgische Kinder (ohne Migrationshintergrund), als „sprachlich inkompetent" hauptsächlich Kinder portugiesischer bzw. kapverdischer Herkunft – die einen Großteil der betreuten Kinder in der Einrichtung ausmachen – adressiert. Beide

142 Auch hier handelt es sich im Beobachtungszeitraum ausschließlich um weibliches Personal.

> Erzieherinnen würden Eltern von „schwachen“ Kindern Förderempfehlungen (z.B. zuhause mit der Schere basteln) geben, sind aber davon überzeugt, dass die Eltern diese Empfehlungen nicht umsetzen würden. Um diese These zu veranschaulichen, führt die Erzieherin der Zwei- bis Vierjährigen ein Beispiel an: Ein kapverdisches Mädchen aus ihrer Gruppe könne für ihr Alter sehr schlecht puzzeln, was daran liege, dass die Eltern sich nicht ausreichend mit der Förderung ihrer Tochter befassen würden (Gespräch, 24.03.2015).

Hier wird deutlich, dass die beiden Erzieherinnen sprachlich-kulturelle Unterschiede übergeneralisieren und Kindern mit Migrationshintergrund nicht nur eine geringere Sprachkompetenz, sondern beispielsweise auch weniger feinmotorisches Geschick zuschreiben – vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Eltern dieser Kinder (zu) wenig Zeit in die Förderung ihrer Kinder investieren. Trotz dieser negativ geprägten Sicht der beiden Erzieherinnen auf bestimmte Kinder und deren Eltern zeigt sich im Alltag der Einrichtung doch immer wieder auch ein auf gegenseitiges Verständnis zielendes Informationsinteresse des Personals den Eltern gegenüber. Deutlich wird dies z.B. im Hinblick auf die bereits von Nadines Mutter thematisierten Elterngespräche (siehe Kapitel 5.2.1), in deren Rahmen auch die sprachliche Entwicklung des jeweiligen Kindes besprochen wird.

Den Kindern gegenüber zeigt sich „gemischte Flexibilität“ sowohl in „offenen“ als auch in „geschlossenen“ Phasen im Alltag als „flexible Förderung von gutem Benehmen“: So kommt während des Freispiels eine „Symboltabelle“ als Instrument zur Bewertung des Verhaltens der Kinder zum Einsatz. Diese Tabelle, die im oberen Gruppenraum der vier- bis sechsjährigen Schulkinder an der Wand hängt, wird jeweils für eine Woche und mit einer Spalte für jedes Kind geführt. Dabei wird symbolisch vermerkt, wie sich die Kinder während der fünf Betreuungstage verhalten haben: Ein Kleeblatt steht hierbei für „sehr gut“, ein Smiley für „gut“ und ein Ausrufezeichen für „schwierig“ oder „problematisch“. Haben die Kinder am Ende der Woche einen guten „Schnitt“, dürfen sie sich zur Belohnung ein kleines Präsent aus einer Schublade nehmen. Während der Mahlzeiten (s.o.) gibt es zwar feste Sitzordnungen, wie eine Erzieherin im Gespräch (24.03.2015) berichtet, diese lassen sich jedoch spontan anpassen und neu arrangieren, wenn z.B. nicht alle Kinder aus einer Gruppe da sind. Interessanterweise beschreibt dies die Erzieherin jedoch nicht positiv als Aspekt der Flexibilität, sondern als ein „Durcheinanderkommen“ bestehender Ordnungen, die z.B. regeln, dass bestimmte Kinder nicht zusammensitzen. Dass Flexibilität dennoch ein wichtiger Faktor hinsichtlich der Essensordnungen in der Crèche ist, macht die Erzieherin weiter daran deutlich, dass sie in der Einrichtung unterschiedliche Regeln für das Mittagessen („alles aufessen“, „sich am Buffet bedienen“ etc.) entlang von Empfehlungen des Ministeriums ausprobiert hätten, sich letztendlich jedoch nur einige wenige Regeln fest etabliert hätten, die sich mit ihrem Alltag vereinbaren ließen. So müssten die Kinder z.B. vor dem Hauptgang erst ihre Suppe essen und all das aufessen, was sie selbstständig angefragt hätten. Jedoch gibt es z.B. nicht die

Konvention, erst zu essen und dann zu trinken, sondern beides geschieht parallel. Generelle Praxis bei den Mahlzeiten ist, dass die Kinder alles, was sie essen oder trinken wollen, selbstständig anfragen – dies gilt z.B. für Salatbeilagen, aber auch für den Gang auf die Toilette. Hier erinnert die Einrichtung mehr an eine schulische Einrichtung, die die Selbstständigkeit der Kinder fördert. In diesem Zusammenhang kommt dem luxemburgischen Sprachgebrauch ein nicht zu unterschätzender Stellenwert hinsichtlich Ordnungen in Nadines Crèche zu. Da die Einrichtung den (ministeriellen) Anspruch vertritt, das Luxemburgische zu fördern, wie dies z.B. beim Morgenkreis (s.o.) geschieht, werden auch sprachliche Anweisungen während des Freispiels oder während der Mahlzeiten in aller Regel auf Luxemburgisch geäußert. Obwohl nun aber ein Großteil der Kinder einen nichtluxemburgischen Migrationshintergrund hat – was nicht verwunderlich ist, da die Crèche sich darauf spezialisiert hat, Kinder aufzunehmen, die in der näheren Umgebung wohnen, welche durch einen hohen Anteil an portugiesischsprachigen Einwohnern charakterisiert ist (siehe Kapitel 5.1.1) –, ließen sich im Alltag der Crèche keine zusätzlichen Sprachförderaktivitäten beobachten. Diese scheinen eher en passant, z.B. während der nachmittäglichen „Obstpause“ (s.o.) stattzufinden, wenn Kinder beispielsweise in ihren freien Erzählungen von den Erzieherinnen korrigiert werden.

5.3.1.2 Titos privatwirtschaftliche Crèche: Serviceorientierung und pädagogische Ambition

Zeit	**Aktivität**
7:30–8:45 Uhr	Ankunft der Kinder, Bringen der Schulkinder zum Unterricht
8:45–9:15 Uhr	Frühstück, Ankunft der Kinder
9:15–10:15 Uhr	Geführte Aktivität, z.B. Vorlesestunde
10:15–11 Uhr	Freispiel
11–12 Uhr	Mittagessen, Abholen der Schulkinder vom Unterricht
12–14 Uhr	Mittagsschlaf, Bringen der Schulkinder zum Unterricht (Montag, Mittwoch, Freitag)
14–15:30 Uhr	Geführte Aktivität, z.B. Vorlesestunde, Sport- und Sprachkurse
15:30–16 Uhr	Nachmittagssnack, Abholen der Schulkinder vom Unterricht (Montag, Mittwoch, Freitag)
16–17 Uhr	Freispiel
17–18:30 Uhr	Abholen der Kinder

Abbildung 15: Tagesstruktur in Titos Crèche (eigene Darstellung)

Titos Crèche befindet sich in einem Viertel, welches gleichermaßen aus alten und neuen Infrastrukturen besteht und sowohl von armen als auch reichen Familien bewohnt wird (siehe Kapitel 5.1.2). Für die Erzieherinnen bedeutet dies, dass sie sich im Alltag immer wieder aufs Neue auf eine heterogene Klientel und deren Bedürfnisse einstellen müssen. Diese Flexibilität zeigt sich besonders in der tagtäglichen Koordination von freier Zeit und strukturiertem, pädagogischem Programm (siehe Abbildung 15).

5.3.1.2.1 Tagesablauf und Routinen

Die Ankunft der Kinder am Morgen findet in einem langen zeitlichen Korridor (ca. 7:30–8:45 Uhr) statt, sodass ein relativ flexibles Bringen, wie es Titos Mutter beschreibt (siehe Kapitel 5.1.2.2), möglich ist. Zwar habe es früher feste Bringzeiten gegeben, berichtet eine Erzieherin im Interview (02.07.2015), um ein kollektives Frühstücken der einzelnen Gruppen zu ermöglichen. Diese Regelung ließ sich jedoch schlecht mit den Zeitplänen der Eltern vereinbaren. Um den Eltern, die, so berichtet die Erzieherin weiter, sowieso schon viel Stress hätten, keinen zusätzlichen Druck zu machen, habe sich die Crèche für flexible Ankunftszeiten, einen Bringservice für Schulkinder (ab drei Jahren) und ein „mobiles“ Frühstück (ca. 8:45–9:15 Uhr) entschieden:

> Zu Beginn der Frühstückszeit bringt eine Erzieherin eingepacktes Brot auf einem Tablett in den mittleren Gruppenraum. Dort setzt sich die Erzieherin an einen separaten Tisch, der ein wenig an ein Lehrerpult erinnert und hat sämtliche Frühstücksutensilien vor sich liegen. Sie fragt die Kinder, die an zwei Gruppentischen sitzen, jeweils, was sie essen wollen, z.B.: „Joana, fromage ou blanche?“ („Joana, ein Brot mit Käse oder ohne Belag?“),[143] oftmals kommt jedoch die Antwort: „Chocolat“ („Schokoladenaufstrich“). Die Kinder holen sich dann das Essen ab bzw. ein Kind agiert als „Frühstückshelferin“ und gibt die gestapelten Brote an die jeweiligen Kinder weiter. Währenddessen werden immer noch Kinder in die Crèche gebracht. Ein Junge geht nach dem Gebrachtwerden mit der Leiterin der Crèche, die sich zu dieser Zeit im mittleren Gruppenraum aufhält, direkt ins Nebenzimmer, schaut aus dem Fenster und winkt seinem Vater, der ihn gebracht hat, zum Abschied. Im Anschluss wird er von der Leiterin zu den anderen Kindern an einen der Gruppentische begleitet (Beobachtung, 18.03.2014).

Hier wird ein besonderes Augenmerk auf die Wünsche der Kinder (süßes Frühstück, Winken zum Abschied) deutlich, welches eine hohe Flexibilität von den Erzieherinnen erfordert (z.B. Schokoladenaufstrich zusätzlich aus der Küche holen). Auch der anschließende Übergang vom Frühstück in die erste kollektive Aktivität (ca. 9:15–10:15 Uhr) gestaltet sich in der Regel sehr flexibel und fließend:

143 Diese und weitere Übersetzungen vom Französischen oder Luxemburgischen ins Deutsche wurden von der Autorin vorgenommen.

Erzieherin Jenny bringt das Frühstückstablett in die Küche. Zurück im Gruppenraum reicht Jenny einen Mülleimer herum bzw. geht damit durch den Raum und die Kinder werfen dort ihre Brotkanten hinein. Im Anschluss halten einzelne Kinder jeweils einer der beiden Erzieherinnen im Raum ihre Trinkbecher entgegen, andere wischen ihre Finger oder mit Schokoladenaufstrich verschmierten Münder mit feuchten Tüchern ab oder lassen sie abwischen. Ein Kind nimmt sich selbst von den feuchten Tüchern (die Packung liegt auf der Wickelkommode, neben dem Mülleimer), ein anderes wischt mit seinem Kuscheltier den Tisch ab – die ganze Situation wirkt ziemlich chaotisch, bis Erzieherin Jenny den Kindern zuruft: „Allez, les enfants, sur le tapis!" („Los, Kinder, auf den Teppich!"), und damit beginnt, eine Geschichte aus einem Buch vorzulesen (Beobachtung, 18.03.2014).

Auf ähnliche Weise „fließen" solche Aktivitäten in ein anschließendes Freispiel (ca. 10:15–11 Uhr), indem z.B. die Erzieherinnen direkt auf dem Spielteppich Bauklötze verteilen, um so den Kindern Spielangebote zu machen. Zur Mittagessenszeit, die zwischen 11 und 12 Uhr beginnt, werden Bauklötze und anderes Spielzeug von den Erzieherinnen und den Kindern gemeinsam weggeräumt. Im Unterschied zum Frühstück hat das Mittagessen meist einen festeren Rahmen – so sitzen die Kinder zu dieser Zeit ausnahmslos an Gruppentischen und es werden zu dieser Zeit auch keine Kinder mehr in die Einrichtung gebracht. Dennoch ist der Beginn des Essens weder über ein „Guten-Appetit-Sagen" formalisiert noch gibt es Regeln, die besagen, dass die Kinder nicht zwischendurch aufstehen dürfen. Ähnlich wie zuvor „gleitet" auch das Mittagessen in den nächsten „Programmpunkt", den Mittagsschlaf, über:

Gegen 11:55 Uhr verteilt Erzieherin Jenny Suppe in grünen Plastikschüsseln mitsamt Löffeln an die Kinder. Die zweite Erzieherin legt den Kindern zur gleichen Zeit Lätzchen um, indem sie sie den Kindern entweder über den Kopf zieht oder den Klettverschluss der Lätzchen öffnet und den Kindern wie eine Kette um den Hals hängt. Die Kinder fangen darauf ohne weitere Aufforderungen an zu essen. Die Kinder, die mit dem Suppeessen fertig sind, stellen ihre Schüsseln auf ein Tablett. Zwischendurch steht das Mädchen, das links neben mir am Tisch sitzt, auf und sagt: „Jenny, Pipi", worauf sie von der Erzieherin auf die Toilette im Flur geschickt wird. Mir fällt auf, dass die Tür zum Gruppenraum zu dieser Zeit geöffnet ist, sodass das Mädchen einfach in den Flur „hinausschlüpfen" kann. Nach der Suppenvorspeise bringt eine Erzieherin den Hauptgang, der sich in einer großen Auflaufform befindet, und stellt diese auf das „Lehrerpult" (s.o.). Jenny verteilt daraufhin den Reis, der sich in der großen Auflaufform befindet, sowie Hühnerfleisch in einer Bratensoße und Gemüse (Erbsen und Möhren) aus verschiedenen Schüsseln auf transparente grüne Plastikteller, die sie den Kindern bringt. Einige Kinder sitzen mit nackten Beinen oder in Strumpfhosen auf ihren Plätzen, weil sie vor dem Essen auf der Toilette waren oder gewickelt worden sind und sich nicht wieder vollständig angezogen haben bzw. angezogen wurden. Während die Kinder noch essen, verteilt Jenny transparente grüne Trinkbecher auf den Gruppentischen. Kurz darauf schenkt ein Mädchen, Mira, zwei Kindern aus einer großen Flasche Wasser ein. Als ihr dies zu anstrengend wird, gibt sie die Wasserflasche an Jenny weiter, die sie mit dem Bedienen ablöst. Zur gleichen Zeit stellt die andere Erzieherin Bettgestelle, deren Oberfläche mit Netz bespannt ist, im hinteren Teil des Raumes und um den Spielteppich herum auf. Auf diesen Betten liegen dünne Decken aus Fleece oder einem ähnlichen Material (Beobachtung, 06.05.2014).

Die Flexibilität wird hier besonders an der Raumgestaltung bzw. -umgestaltung deutlich, die von den Erzieherinnen vorgenommen und von den Kindern begleitet wird (siehe hierzu auch Schnoor 2012: 3). So schalten die jeweiligen Gruppenerzieherinnen zu Beginn der Mittagspause (ca. 12–14 Uhr) einen Kassettenrecorder bzw. CD-Spieler ein, aus dem Entspannungsmusik erklingt. Nach und nach werden die Rollos an der Fensterfront heruntergelassen und anschließend wird das Licht im Raum ausgeschaltet. Darüber hinaus wechseln die Kinder im Tagesverlauf gemeinsam mit den Erzieherinnen oder auch allein mehrmals Räume und Etagen, sodass der Betreuungsalltag in Titos Crèche stark über „Umzüge" im Haus rhythmisiert wird (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 123f.; siehe auch Bollig, Honig und Mohn 2016: 32ff.). Hinzu kommen außerdem noch Bewegungen außerhalb der Einrichtung – neben gelegentlichen Gruppenspaziergängen immer dann, wenn die Schulkinder (ab drei Jahren) in die nahegelegene Ecole Fondamentale gebracht und abgeholt werden. Montags, mittwochs und freitags – an den Tagen, an denen sowohl Vor- als auch Nachmittagsunterricht stattfindet – kommen so bis zu vier Wegstrecken für die Erzieherinnen und Kinder zusammen.

Vor dem Hintergrund dieser alltäglichen Flexibilität nehmen Freispielphasen in der Einrichtung zwar viel Raum ein, dennoch gibt es gerade am Nachmittag zwischen 14 und 15:30 Uhr verschiedenste strukturierte Aktivitäten, wie beispielsweise Vorlesestunden (s.o.). Neben diesen auf sprachliche Fertigkeiten der Kinder gerichteten Aktivitäten bietet die Crèche auch Sportkurse an, um die motorischen Fähigkeiten der Kinder zu schulen. Die von einem externen Trainer geleitete Aktivität gestaltet sich folgendermaßen:

> Gegen 15 Uhr schickt eine Erzieherin etwa zehn Kinder aus ihrem gewohnten Gruppenraum in den Raum gegenüber – diese Kinder sind für den Sportkurs eingeschrieben. Hierzu setzen sie sich an der hinteren Wand auf den Boden und warten darauf, dass der Sporttrainer mit der ersten Übung beginnt. Um Purzelbäume vorwärts zu üben, schiebt er zwei Isomatten an der kurzen Seite zusammen. Die Kinder machen nun der Reihe nach Purzelbäume über die Isomatten, wobei der Trainer die Kinder festhält und Hilfestellung beim Abrollen gibt. Die zweite Übung besteht im Hindurchkriechen durch drei ineinandergeschobene Tunnelstücke. Vor Beginn dieser Übung sitzen alle Kinder wieder an der hinteren Wand und diejenigen, die die Übung ausführen wollen, zeigen auf. Ein Junge kommentiert hier: „Comme à l'école" („Wie in der Schule"; Beobachtung, 27.05. 2014).

Neben dieser Förderung der Bewegungsfähigkeit der Kinder, deren pädagogischer Charakter der Junge durch seinen ironischen Kommentar verdeutlicht, bietet die Crèche Kinderkurse in Luxemburgisch und Englisch an, in die die Kinder auf Wunsch der Eltern (siehe Kapitel 5.2.2) eingeschrieben werden können. Der Luxemburgischunterricht gestaltet sich recht spielerisch und beginnt folgendermaßen:

> Sechs Kinder versammeln sich mit zwei Sprachdozentinnen in einem Raum. Alle setzen sich an einen runden Tisch. Die Dozentin beginnt darauf den Unterricht mit einem „Bril-

lenspiel“: Sie setzt ihre Brille ab und fragt die Kinder nach den luxemburgischen Begriffen für Nase, Mund, Ohren, Augen etc. Anschließend hält sie sich die Brille in unterschiedlichen Varianten vor ihr Gesicht (verkehrt herum, die Bügel über den Augen etc.) und fordert die Kinder auf, sie so zu korrigieren, dass sie ihre Brille wieder richtig tragen kann. Anschließend geht sie die vor ihr liegende Teilnehmerliste durch, indem sie die Kinder namentlich einzeln aufruft. Da die aufgerufenen Kinder nicht immer reagieren, fragt sie oftmals nach. Julia reagiert jedoch auch auf diese Nachfrage nicht, sodass die Dozentin daraus ein Spiel macht und die jeweils anderen Kinder auffordert, mit ihr (auf Luxemburgisch) zu rufen: „Julia, wo bist du?“ Mit dieser Methode hat die Dozentin schließlich Erfolg und kann die Namen sämtlicher Kinder auf der Liste abhaken. Nun beginnt die Dozentin auf Luxemburgisch von eins bis zehn zu zählen, hält dabei ihre beiden Hände in die Luft und zeigt mit den Fingern die jeweilige Zahl an, bei der sie gerade ist. Als sie bei zehn angekommen ist, fragt sie die Kinder nach „Curbi“, ob sie Curbi sehen wollen. Die Kinder scheinen begeistert von diesem Vorschlag zu sein, zumindest rufen sie wild durcheinander. Darauf holt die Dozentin eine Stoffhandpuppe in Form eines schwarzen Vogels hervor. Mit dem Vogel auf der Hand begrüßt sie reihum die einzelnen Kinder. Die meisten von ihnen scheinen davon begeistert zu sein, denn sie umarmen und drücken den Vogel, sobald sie an der Reihe sind. Die andere Dozentin und ich werden auch von Curbi begrüßt – dabei wird die Dozentin von ihrer Kollegin vorgestellt, bei mir fragt sie die Kinder nach meinem Namen. Da diese ihn nicht kennen bzw. sich nicht daran erinnern, stelle ich mich der Gruppe vor. Curbi holt nun Gegenstände aus einer grünen Tasche: ein Auto, ein Motorrad und schließlich ein Flugzeug. Auf diese Weise leiten die Dozentinnen das Thema des heutigen Kurses ein: Transportmittel (Beobachtung, 20.05.2014).

Nach diesen Aktivitäten bieten die Erzieherinnen den Kindern in der Regel einen Nachmittagssnack, z.B. in Form von Joghurt an, bei dem die Kinder ähnlich wie beim Mittagessen an Gruppentischen sitzen. Diese kleine Pause am Nachmittag geht gegen 16 Uhr fließend in das letzte Freispiel des Tages über; ab etwa 17 Uhr beginnt dann die Abholzeit der Kinder, die sich ähnlich ausgedehnt und flexibel gestaltet wie das Bringen am Morgen. So können Eltern, die ihre Kinder nicht planmäßig während der Öffnungszeiten bis 18:30 Uhr abholen können, dies sogar noch kurzfristig telefonisch mit den Erzieherinnen absprechen und ihre Kinder zu einem vereinbarten späteren Zeitpunkt abholen.

5.3.1.2.2 Orientierungen gegenüber Eltern und Kindern

Die Flexibilität der Crèche, in der Tito betreut wird, hat nicht nur Auswirkungen auf die Gestaltung des Tagesablaufs als solchen, sondern prägt sich sowohl gegenüber den Eltern als auch gegenüber den Kindern in einer besonderen Serviceorientierung aus. Diese geht auf ein positives Familienbild zurück, von welchem die Einrichtung ihr Selbstverständnis ableitet und praktisch als eine „familienunterstützende Servicefunktion“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 118) versteht. Diese Familienorientierung zeigt sich z.B. an der flexiblen Absprache von Einschreibemodellen, die die Einrichtung den Eltern anbietet.

Darüber hinaus herrscht in der Einrichtung generell eine sehr familiäre Atmosphäre, die z.B. am „Zusammenführen“ von Geschwisterkindern deutlich wird:

> Auf dem Rückweg von der Ecole Fondamentale am Nachmittag weist eine Erzieherin die Gruppe der Schulkinder vor der Crèche auf die ganz kleinen Kinder hin, die im Gruppenraum unten vor der großen Fensterscheibe stehen und hinaus auf den Gehweg blicken. Im Flur der Crèche angekommen, läuft Tito zunächst an die Tür zum unteren Gruppenraum, zu dem das große Fenster gehört. Eine Erzieherin öffnet ihm das kleine Tor, das in den Gruppenraum hineinführt. Kurze Zeit später kommt Tito wieder zurück und will aus dem Raum hinaus in den Flur laufen. Da fragt ihn die Erzieherin, ob er seinem Bruder, der im unteren Gruppenraum betreut wird, ein Küsschen gegeben habe. Als dieser verneint, schiebt sie ihn sanft in den Gruppenraum zurück, mit der Aufforderung, er solle doch seinem kleinen Bruder ein Küsschen geben (Beobachtung, 17.10.2014).

Eine Offenheit gegenüber Familien wird auch dadurch betont, dass Eltern und Kinder große Bewegungsfreiheit im Haus haben (s.o.). So wird z.B. morgens beim Bringen kleiner Kinder in den unteren Gruppenraum ein kleines Tor (welches mit Löchern versehen ist, durch die man von beiden Seiten winken bzw. Hände durchstrecken kann) oft schon geöffnet, bevor die Erzieherinnen das Kind, welches gebracht wird oder seine Eltern sehen können. Teilweise öffnen die Eltern auch selbst das Törchen, wenn sie davorstehen. In diesem Kontext gibt es in der Einrichtung auch „keine aufwendigen Elterngespräche […,] sondern eher, wenn nötig, kurze Tür- und Angelgespräche“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 118), bei denen z.B. besprochen wird, ob noch genug Wechselkleidung für die Kinder bereitliegt. Oft werden bei diesen Gesprächen nur „Mikroinformationen“ ausgetauscht:

> Ich beobachte, wie ein Kind, das von seinem Vater in die Crèche gebracht wird, das bereits halb geöffnete Törchen aufstößt und allein in den Gruppenraum läuft. Der Vater folgt seinem Kind, um den Kinderwagen in einer Ecke des Raumes abzustellen. Zu der Erzieherin, die sich gerade im unteren Raum aufhält, sagt er nur: „Comme d’habitude“ („Wie gewöhnlich“) – er scheint sich dabei auf die gewohnte Abholzeit zu beziehen – und verlässt den Raum und die Crèche (Beobachtung, 18.03.2014).

Darüber hinaus bietet die Crèche den Eltern einen weiteren Service an, nämlich die Randzeitenbetreuung der Kinder, die wie Tito in eine Précoce- oder eine Préscolaire-Klasse gehen. Dieser „Schul-Service“ (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 120) umfasst sowohl die Betreuung von Kindern vor Schulbeginn am Morgen als auch deren Bringen und Abholen von der Crèche in die Schule und umgekehrt (s.o.). Neben diesem „Transportservice“ wurde auch eine interne Fördergruppe für Kinder im Schulalter (drei bis fünf Jahre) eingerichtet, in der die Kinder, die z.B. aus organisatorischen Gründen nicht die Education Précoce besuchen können, bereits einen Vorgeschmack auf die Schule bekommen sollen. Diese Förderung findet auf Luxemburgisch statt, generell gelten in

der Einrichtung jedoch Luxemburgisch und Französisch als Umgangssprachen. Hierzu erklärt eine Erzieherin im Interview (02.07.2015), dass offiziell in einer Gruppe immer eine Erzieherin Französisch und eine andere Luxemburgisch sprechen solle. Eine andere Erklärung, die gegeben wird, ist die, dass Luxemburgisch meist gegenüber den Kindern verwendet wird, die zuhause andere Sprachen sprechen, und Französisch gegenüber allen anderen. Da ein Großteil der Kinder jedoch wie Tito aus frankophonen Familien ebenso wie die Erzieherinnen stammt, ist Französisch im Alltag der Crèche häufiger zu hören als Luxemburgisch. Zudem ist die Einrichtung als privatwirtschaftliche Crèche nicht auf die Vermittlung des Luxemburgischen als Bildungssprache festgelegt, wie dies für konventionierte Einrichtungen gilt (siehe Einleitung).

5.3.1.3 Stephanies konventionierte Crèche: Pädagogische Qualität über Routinen und Bildungspartnerschaft

Vor dem Hintergrund, dass sich Stephanies Crèche in einem Viertel mit stark bildungsorientierten Bewohnern befindet (siehe Kapitel 5.1.3), verwundert es kaum, dass die Crèche hohe pädagogische Ziele verfolgt („dass wir eine Qualität in der Arbeit haben (…,) das ist mir dann doch wichtig“, Interview Leiterin, 25.07.2013). Dieser Fokus auf „Qualität“ zeigt sich insbesondere an den pädagogisch motivierten Anstrengungen der ErzieherInnen, kollektive Alltagsroutinen (siehe Abbildung 16) und eine Partnerschaft mit den Eltern (vgl. Karila und Alasuutari 2012; siehe Kapitel 2.4) zu etablieren.

Zeit	Aktivität
7–9 Uhr	Ankunft der Kinder
9–9:30 Uhr	Frühstück
9:30–10 Uhr	Freispiel
10–10:15 Uhr	„Kinderkonferenz“
10:15–11:30 Uhr	Geführte Aktivität, z.B. Ausflug zum Markt (Mittwoch)
11:30–13 Uhr	Mittagessen
13–15 Uhr	Mittagsschlaf, Entwicklungstests
15–16 Uhr	Nachmittagssnack
16–19 Uhr	Freispiel und Abholen der Kinder

Abbildung 16: Tagesstruktur in Stephanies Crèche (eigene Darstellung)

5.3.1.3.1 Tagesablauf und Routinen

Jeder Tag in Stephanies Crèche startet damit, dass die Kinder von ihren Eltern oder Verwandten zwischen 7 und 9 Uhr gebracht werden. Bei der „Übergabe“ der Kinder führen die ErzieherInnen mit allen Eltern bzw. Verwandten kurze

Gespräche, die der gegenseitigen Information über das tagesaktuelle Befinden des jeweiligen Kindes dienen:

> Stephanie wird von ihrer Großmutter in die Crèche gebracht. Die Großmutter erzählt einer Erzieherin im kleinen Raum, dass ihre Enkelin sich kürzlich den Kopf gestoßen habe, und zeigt ihr die genaue Stelle. Später unterhalten sich die Erzieherin und die Großmutter über Stephanies Verdauung oder etwas in der Art (ich kann den genauen Wortlaut nicht verstehen) (Beobachtung, 03.06.2013).

In dieser Zeit zeigt eine „Ampel" im Flur an, dass es nun möglich ist, Kinder in einen der beiden Gruppenräume zu bringen: Ein grünes Licht leuchtet. Um Punkt 9 Uhr erlischt das grüne Licht und ein rotes Licht springt an und signalisiert, dass es jetzt nicht länger möglich ist, Kinder zu bringen. Hier gibt es folglich keinen zeitlichen Toleranzbereich für Eltern, die ihre Kinder etwas später bringen. Die „Ampel" markiert jedoch nicht nur das Ende der Ankunftszeit in Stephanies Crèche, sondern gleichzeitig – begleitet von einem Glockenton – den Beginn des kollektiven Frühstücks, welches von 9 bis 9:30 Uhr dauert.[144] Um Störungen während dieser Zeit zu vermeiden und die erste pädagogische Aktivität des Tages zu sichern, lassen die ErzieherInnen Eltern und Kinder, die morgens erst später in die Einrichtung kommen, bis zum Ende des Frühstücks im Flur warten, bevor sie in einen der beiden Gruppenräume eintreten können. Dabei wird aber dennoch von den ErzieherInnen im Hinblick auf ihre Versorgungsfunktion darauf geachtet, dass auch verspätet ankommende Kinder zur Frühstückszeit etwas essen können:

> Wir kommen gegen 9:15 Uhr in der Einrichtung an – zu spät, um Stephanie zum Frühstück zu bringen. Wir müssen draußen im Flur warten, bis die anderen Kinder gegen 9:30 Uhr mit dem Frühstück fertig sind. Erzieherin Marion gibt Stephanies Großmutter, die das Mädchen heute Morgen gebracht hat, ein kleines Päckchen Zwieback – sie scheint sich Sorgen zu machen, dass Stephanie nicht frühstückt und fragt (auf Luxemburgisch oder Deutsch, weil ich dabei bin?): „Ist das genug?" (Beobachtung, 01.07.2013).

Hieran lässt sich erkennen, dass die Betreuungsfunktion der Crèche – hier: sicherstellen, dass alle Kinder frühstücken – und die pädagogischen Ziele der ErzieherInnen – hier: eine kollektive Frühstücksroutine etablieren – im Hinblick auf zu spät kommende Kinder miteinander in Konflikt geraten. Aus diesem Grund bietet Erzieherin Marion Stephanie etwas Zwieback an, um sicherzustellen, dass sie etwas zu essen bekommt, während sie auf den Einlass in einen der beiden Gruppenräume wartet. Die auf das Frühstück folgende Aktivität ist nach einem gut halbstündigen Freispiel die sogenannte Kinderkonferenz. Obwohl dieser Ausdruck eher an politisch anmutende Form der Partizipation von Kindern erinnert (vgl. hierzu z.B. Cregan und Cuthbert 2014: 66ff.)

144 Während des Beobachtungszeitraumes, wurde das „Ampelsignal" in der Einrichtung regelmäßig genutzt, mittlerweile – dies wurde der Autorin persönlich mitgeteilt – wird dieses Objekt nicht mehr zur Alltagsstrukturierung genutzt.

und deren Rolle als Mitentscheider stark macht (vgl. z.B. Obitz 2014), ist die Kinderkonferenz ein rein instruktives Treffen, bei dem die ErzieherInnen jeweils die Rolle einer Lehrperson einnehmen. Im Hinblick auf eine Förderung des Wissens der Kinder, versammeln sich die älteren Kinder (Zwei- bis Vierjährige) im großen Raum zu dieser Gruppenaktivität von 10 bis 10:15 Uhr vor einer Tafel. Während dieser Zeit singen ein oder zwei ErzieherInnen Kinderlieder in unterschiedlichen Sprachen mit den Kindern und bringen ihnen luxemburgische Vokabeln wie die Namen von Früchten, Gemüsesorten oder Körperteilen bei. Im folgenden Beobachtungsausschnitt zu einer Kinderkonferenz wird deutlich, dass die Crèche stark auf die Vermittlung des Luxemburgischen hin ausgerichtet ist; die Sprache, die generell als Bildungssprache angesehen wird:

> Eine Erzieherin leitet das heutige Thema der Kinderkonferenz ein: Gemüse. Sie blättert durch einen dicken Ordner mit laminierten Bildern und sucht nach dem Abschnitt über Gemüse. Sie hält einzelne Bilder hoch, sodass die Kinder, die in drei Reihen hintereinander sitzen, sie sehen können. Dann fragt sie nach den Namen der einzelnen Gemüsesorten. Die Kinder sprechen die Wörter im Chor, indem sie jede Silbe klatschen („Cham-pig-non“). Als die Erzieherin ein Bild mit Karotten hochhält, sagt ein Mädchen „carottes“ (auf Französisch). Die Erzieherin erkennt ihre Antwort an, bittet sie jedoch darum, sie auf Luxemburgisch zu wiederholen (Beobachtung, 03.06.2013).

Da Luxemburgisch die Hauptsprache in der Education Précoce und in der Education Préscolaire ist (siehe Einleitung), benutzt die Erzieherin hier im Hinblick auf die Bildungsförderung der Kinder kollektiv-disziplinarische Maßnahmen („ordentlich“ sitzen, im Rhythmus klatschen) und sprachliche Aufforderungen, um die Kinder anzuregen, luxemburgische Begriffe zu verwenden. Im Anschluss an die Kinderkonferenz finden meist weitere kollektive Aktivitäten statt, die im Verlauf der Woche variieren. Neben einer Vielzahl pädagogischer Aktivitäten drinnen, wie z.B. Turn- und Backstunden, bietet die Einrichtung auch pädagogische Aktivitäten draußen an, z.B. immer mittwochs einen Ausflug zum Markt in der Stadt. Als Transportmittel, das Sicherheit und Disziplin garantiert, greifen die ErzieherInnen für diese Aktivität auf ein Seil zurück, um den Kindern das Laufen in der Gruppe zu vermitteln, wie dem folgenden Auszug zu entnehmen ist:

> Erzieher Tim holt ein schwarzes Seil mit einem großen gelben Holzball an jedem Ende, an das bunte Tücher geknotet sind, die zu beiden Seiten des Seils herunterhängen. Das Seil wird nun der Länge nach ausgebreitet, sodass etwa zehn Kinder sich an je einem Tuch festhalten können, wobei je zwei Kinder nebeneinander stehen. Auf diese Weise kann die Kindergruppe in einer Reihe laufen, mit den ErzieherInnen Tim und Janine jeweils an einem Ende und einer Mutter und mir in der Mitte des Seils (Beobachtung, 26.06.2013).

Nach Beendigung dieser kollektiven Aktivität beginnen gegen 11:30 Uhr die Vorbereitungen auf das Mittagessen in der Einrichtung. Ähnlich wie beim

Frühstück legen die ErzieherInnen auch hier besonderen Wert auf eine ungestörte „Essensgemeinschaft“ und darüber hinaus eine gesunde Mahlzeitenkultur. Diese beinhaltet folgende Routinen: Wenn es Essenszeit ist, bitten die ErzieherInnen die Kinder normalerweise, mit dem Spielen aufzuhören und sämtliche Spielsachen wegzuräumen. Im Anschluss werden die Kinder gebeten, in den Waschraum zu gehen und sich die Hände zu waschen, bevor sie sich auf ihnen zugeteilte Plätze an den Gruppentischen setzen. Danach binden die ErzieherInnen im Raum den Kindern Lätzchen um, die Kinder werden gebeten, einander die Hände zu reichen und Guten Appetit zu wünschen. Erst dann tragen die ErzieherInnen die Vorspeise auf: eine große Platte mit Obst zum Frühstück und zum Nachmittagssnack und eine Suppe zum Mittagessen. Wenn es eine Hauptmahlzeit gibt (Brot oder Müsli zum Frühstück und Fisch oder Fleisch zum Mittagessen), ist es wichtig, dass (fast) alle Kinder die Vorspeise vollendet haben, bevor der neue Gang startet, sodass alle das Gleiche zur gleichen Zeit essen. Zum Hauptgang werden die Kinder normalerweise gefragt, was und wie viel sie genau essen möchten; dennoch ermutigen die ErzieherInnen die Kinder oft verbal, genug Gemüse und andere gesunde Lebensmittel zu essen, zumindest bei der ersten Portion. Falls die Kinder eine zweite Portion möchten, sind sie grundsätzlich freier in ihrer Entscheidung, was sie essen möchten – beim Mittagessen können sie sich sogar selbst am Buffet bedienen (das Buffet besteht aus Schüsseln mit unterschiedlichen Lebensmitteln, die die ErzieherInnen auf einem separaten Tisch platziert haben). Dies unterscheidet sich vom ersten Gang, bei dem die Kinder die ErzieherInnen, die am Buffet sitzen, bitten, bestimmte Lebensmittel auf ihre Teller zu legen. Nachdem (fast) alle Kinder ihr Essen beendet haben, werden sie gebeten, aufzustehen und ihre Teller anzureichen, damit die ErzieherInnen diese auf einem Rollwagen sammeln können, den sie zwischen Küche und Gruppenräumen hin und her bewegen. Gegen 13 Uhr ist das Mittagessen meist beendet, sodass die Vorbereitungen auf den anschließenden Mittagsschlaf beginnen können. Hierzu werden die Kinder von den ErzieherInnen nacheinander zum Toilettengang ins Bad gerufen, während zeitgleich Plastikkisten auf dem jeweiligen Spielteppich im Raum verteilt werden, in denen sich die Schlafkleidung der Kinder befindet: Für jedes Kind gibt es eine individuelle Kiste, die mit einem persönlichen Symbol markiert ist. Nach dem Umziehen versammeln sich die jüngeren Kinder, die Mittagsschlaf machen,[145] zur Einstimmung auf die gemeinsame Ruhephase auf dem Spielteppich, auf dem sie von den ErzieherInnen massiert werden, ihnen eine Geschichte vorgelesen wird oder sie gemeinsam singen. Mit den älteren (zwei- bis vierjährigen) Kindern führen die ErzieherInnen zu dieser Zeit z.B. Entwicklungstests durch, auf deren Basis Entwicklungspläne erstellt werden, die die ErzieherInnen einmal pro Jahr mit den Eltern besprechen:

145 Letztendlich entscheidet jedoch nicht das Alter der Kinder darüber, ob sie zum Mittagsschlaf eingeteilt werden, sondern es werden die individuellen Elternwünsche berücksichtigt. Dies schließt z.B. auch abweichende Schlaf-Wach-Rhythmen der Kinder ein.

> Ich setze mich zu einer größeren Kindergruppe und Erzieherin Fabienne draußen an einen langen Holztisch auf dem Hof der Crèche, unter einer Überdachung. Einige Kinder sind gerade dabei zu malen. Es geht dabei nicht nur um einfaches Malen, sondern kleine Rechenaufgaben, die „malerisch" gelöst werden sollen. Nach kurzer Zeit leert sich der Tisch merklich und Fabienne erklärt mir, dass sie eigentlich nur mit Marc einen Entwicklungstest macht. Ich blättere in einem Heft, das auf dem Tisch liegt, und erfahre, dass es sich um ein Testverfahren handelt, in dem 14 Entwicklungsstufen bei Kindern unterschieden werden. Darauf erklärt mir Fabienne weiter, dass der Test für Kinder bis sechs Jahre konzipiert ist. Sie erzählt mir, dass Marc schon Aufgaben von Stufe 14 beherrscht, obwohl er erst vier Jahre alt ist, und fügt stolz (auf Deutsch) hinzu: „Er ist mein Bezugskind!" Sie zeigt mir anhand ihrer Notizen, dass sie für Marc eine Entwicklungsgraphik erstellen muss, die sie am nächsten Tag mit seinem Vater besprechen will. „Einmal im Jahr wird das gemacht", fügt sie hinzu. Nachdem Marc als letzte Aufgabe ein Bild von einem „Apfelmann" malt, der seine Äpfel auf dem Wochenmarkt verkauft, ist Fabienne restlos begeistert: „Alle Meier-Kinder sind so intelligent!" Nun soll Marc noch auf dem Spielplatz hüpfen und springen (wahrscheinlich geht es dabei um seine motorische Entwicklung) (Beobachtung, 13.06.2013).

Im Anschluss an diese Aktivität bzw. den Mittagsschlaf der jüngeren Kinder gibt es gegen 15 Uhr einen kleinen Nachmittagssnack in der Einrichtung, der den beiden „größeren" Mahlzeiten Frühstück und Mittagessen ähnelt, sowohl was den Ablauf als auch was die Auswahl gesunder Lebensmittel betrifft. Manchmal jedoch wird zur Freude der Kinder auch Kuchen angeboten:

> Als ich zum Nachmittagssnack in den kleineren Saal komme, sitzen Stephanie und Lena nebeneinander am Tisch. Lena hat noch etwa ein halbes Stück trockenen Kuchen vor sich auf dem Teller liegen, Stephanie ist schon fertig mit dem Essen und sitzt vor einem leeren Teller. Als die meisten Kinder ihre Teller abräumen, tun dies auch Stephanie und Lukas, der links neben Stephanie gesessen hat. Nachdem Stephanie ihren Teller auf den Rollwagen geräumt hat, hüpft sie zurück zu ihrem Platz und schwingt die Arme. Sie setzt sich wieder hin und sagt freudig (auf Luxemburgisch) zu Lukas: „Ich habe alles aufgegessen!". Lena mümmelt währenddessen immer noch an ihrem halben Kuchenstück, welches sie in einer Hand hält. Mit einem Finger der anderen Hand fischt sie gedankenverloren ein paar Kuchenkrümel von ihrem Teller (Beobachtung, 08.07.2014).

Nach dieser letzten Mahlzeit in der Crèche beginnt gegen 16 Uhr eine Freispielphase, die fließend in die Abholzeit bis 19 Uhr übergeht. Die ErzieherInnen führen in diesem Zeitraum mit den Eltern bzw. Verwandten jeden Kindes, das abgeholt wird, ein kurzes Gespräch:

> Am Nachmittag um etwa 16:30 Uhr kommt Stephanies Großmutter in die Einrichtung, um ihre Enkelin abzuholen. Stephanie steht bereits am Holztörchen im großen Raum und schaut erwartungsvoll in Richtung der Eingangstür, als ob sie darauf wartet, abgeholt zu werden. Stephanies Großmutter führt kurz darauf ein Tür-und-Angel-Gespräch mit Erzieherin Marion, die aus einem Stapel Papier, den sie in der Hand hält, verliest, was Stephanie im Verlauf des Tages gegessen hat. Dabei hält Stephanies Großmutter ihre Enkelin auf dem Arm (Beobachtung, 17.02.2014).

Neben einem kurzen Bericht über das, was das jeweilige Kind tagsüber gegessen hat, sind meist auch Stuhlgang, Schlafroutinen und das Verhalten in der

Gruppe Themen dieser Gespräche, die somit nicht nur den Beginn (s.o.), sondern auch das Ende eines Betreuungstages in der Crèche markieren.

5.3.1.3.2 Orientierungen gegenüber Eltern und Kindern

Wie bereits oben gezeigt wurde, zielen die ErzieherInnen im Hinblick auf die Herstellung kollektiver Alltagsroutinen auf Ordnung ab, um auf diese Weise die Bildungsorientierung der Einrichtung zu sichern. Hierzu bedienen sie sich im Tagesverlauf einer Vielzahl an Strukturen und Instruktionen, die häufig mit disziplinarischen Maßnahmen verknüpft sind. Diese führen oft auch zu Unterbrechungen im Tagesverlauf, z.B. zwischen bestimmten Aktivitäten. Um dieses Problem zu lösen, nutzen die ErzieherInnen verschiedene Objekte, die den Übergang von einer zur nächsten Aktivität verdeutlichen und den Kindern helfen sollen, sich an die Tagesroutine der Einrichtung anzupassen. Hierzu zählen der oben erwähnte „Frühstücksgong“, der als elektronisches Signal anzeigt, dass Freispiel und Ankommen nun beendet sind und die erste kollektive Tagesaktivität beginnt, sowie die „Ampel“, die den Zugang zu den beiden Gruppenräumen vor, während und nach der Frühstückszeit reguliert. Speziell diese Ampel kann als ein Objekt verstanden werden, welches die Betreuungsfunktion der Einrichtung (Familien einen Service bieten) zeitweise außer Kraft setzt, um ihre Bildungsziele voranzubringen (hier: ein kollektives ungestörtes Frühstück der Kinder sichern). Darüber hinaus legen die ErzieherInnen vor dem Mittagsschlaf der Kinder einen „Mond-und-Sterne-Teppich“ quer über den Boden im Gruppenraum, um den Übergang vom Freispiel zur Schlafenszeit zu demonstrieren. Außerdem können Eltern oder Kinder während der Ankunfts- bzw. Abholzeit ihre Position auf einem Notizbrett aus Metall im Flur markieren. Mithilfe von Magneten, auf denen jeweils Fotos der Kinder, die in der Einrichtung betreut werden, abgebildet sind, lassen sich spezifische „Räume“ auf dem Brett markieren – „zuhause“, „in der Einrichtung“ oder „draußen“ – bevor sie in die Einrichtung kommen oder sie verlassen.

Neben diesen Übergangsobjekten repräsentieren die regulär stattfindenden Aktivitäten die Ambition der Einrichtung, hohe pädagogische Qualität anzubieten. Beispiele hierfür sind Sportstunden im Gymnastikraum der Crèche, Ausflüge zum lokalen Markt, aber auch die tägliche „Kinderkonferenz“. Schaut man sich die Frühstücks- oder allgemein Mahlzeitenroutinen in der Einrichtung genauer an, so lässt sich auch hier von kollektiven Aktivitäten sprechen. Versteht man Essen bzw. Mahlzeiten als spezifische Form der Sorge, so zeigt sich die eben genannte Spannung zwischen Betreuung und Bildung der Crèche hier besonders, da die Einrichtung besonderen Wert auf „gesundes Essen in Gemeinschaft“ legt (s.o.).

Auch die Bedeutung, die ErzieherInnen in Stephanies Crèche der regelmäßigen Kommunikation mit den Eltern hinsichtlich gemeinsamer Sorge, aber auch Bildungswünschen beimessen, wurde bereits oben angesprochen. Dabei

basiert die Orientierung der Crèche hin zu einer Bildungspartnerschaft[146] mit den Eltern auf einer klaren Darstellung der für die Eltern relevanten Informationen. Im Hinblick auf ein gemeinsames Interesse an der Förderung und Entwicklung der Kinder investieren die ErzieherInnen in Stephanies Crèche somit sehr viel Anstrengung in die Kommunikation mit den Eltern. Dies wird auf unterschiedlichen, mehr oder weniger direkten Wegen umgesetzt: Eine der eher indirekten Strategien ist die Kommunikation der ErzieherInnen mit den Eltern über kleine Holzschränke, die als Ablage-/Postfächer fungieren. Diese befinden sich im Eingangsbereich, oberhalb der Kindergarderobe (siehe Abbildung 17).



Abbildung 17: Kleine Holzschränke im Eingangsbereich (fotografiert von der Autorin)

Neben dem Stauraum, den sie für zusätzliche Kinderbekleidung bereithalten, erlauben die kleinen Holzschränke es den ErzieherInnen und Eltern, asynchron miteinander zu kommunizieren, z.B. wenn die ErzieherInnen Informationsblätter hineinlegen, die die Eltern lesen sollen, oder Obstsymbole auf der Front anbringen, um Eltern daran zu erinnern, Früchte für das Frühstück am nächsten Tag mitzubringen. Eine ebenfalls schriftliche bzw. symbolgeleitete Form der Kommunikation zwischen Eltern und ErzieherInnen repräsentiert die Elterninformationstafel im Flur der Einrichtung (siehe Abbildung 18).

146 Obwohl es sich hier um einen Fachterminus handelt, ist der Begriff hier und im Folgenden nicht in Anführungszeichen gesetzt, da er während des Austauschs über Stephanies Crèche im Rahmen des Projekts CHILD öfter unabhängig von theoretischen Hintergründen verwendet wurde und hier im Text anhand des ethnographischen Materials expliziert wird. Es sei jedoch auf die theoretischen Begriffsklärungen von Stange (2013: 26ff.) verwiesen.

Hier werden nicht nur Neuigkeiten wie anstehende Ausflüge und Schließtage bekanntgegeben, sondern es wird auch über Urlaubszeiten der ErzieherInnen informiert sowie Listen darüber ausgehängt, welche Kinder sich in welchem Zeitraum in welchem der beiden Gruppenräume aufhalten (dies dürfen die Kinder selbst wählen). Außerdem dient die Tafel auch der Kommunikation der Eltern untereinander, nämlich hinsichtlich des Elternkomitees, welchem Stephanies Mutter angehört (siehe Kapitel 5.2.3). Im Unterschied zu Holzboxen und Infotafel sind Flur- bzw. Tür-und-Angel-Gespräche eine Möglichkeit direkter Kommunikation zwischen Eltern und ErzieherInnen. Diese Gespräche finden regelmäßig dann statt, wenn Kinder gebracht oder abgeholt werden.



Abbildung 18: Elterninformationstafel im Eingangsbereich (fotografiert von der Autorin)

Um die Gespräche am Nachmittag vorzubereiten, investieren die ErzieherInnen einiges an Anstrengung in das Schreiben von Notizen, die im Gespräch als Orientierungshilfe dienen. Die hierbei zentrale, geteilte Sorge kommt zum Ausdruck, wenn ErzieherInnen und Eltern sich z.B. über Essensgewohnheiten oder den Gesundheitszustand eines bestimmten Kindes unterhalten (s.o.). Eine offiziellere, jedoch nicht weniger persönliche Form der Kommunikation zwischen ErzieherInnen und Eltern in Stephanies Crèche sind die sogenannten Entwicklungsgespräche. Dies sind etablierte, turnusmäßige Treffen von ErzieherInnen und Eltern, die normalerweise einmal im Jahr in der Einrichtung stattfinden. Die Grundlage für diese Treffen sind Entwicklungspläne (vgl. Karila und Alasuutari 2012; siehe auch Kapitel 6.2.2), die die Crèche akribisch für jedes Kind auf der Basis von Tests (z.B. Rechentests, Zeichnungen, Springtrainings und andere Bewegungsaktivitäten) zusammenstellt, die die ErzieherInnen mit ihren jeweiligen Bezugskindern durchführen (s.o.). In dieser Hinsicht ist es nicht überraschend, dass die Entwicklungspläne, die die ErzieherInnen mit Eltern während der Entwicklungsgespräche in der Crèche diskutie-

ren, im Zentrum der Bildungsorientierung der ErzieherInnen stehen. Im Unterschied zu den zuvor genannten kollektivistischen Ansätzen liegt hier der Fokus jedoch auf den Kindern als individuellen Mitgliedern ihrer jeweiligen Familien und der Crèche. Diese bemerkenswert hohe pädagogische Anstrengung bezüglich einzelner Kinder ist der Grund, warum die Crèche sich gegen die zusätzliche Betreuung von Précoce-Kindern entschieden hat („da müssen sich die Eltern entscheiden: entweder die Kinder bleiben hier oder sie gehen ganz in den Précoce“, Interview Leiterin Crèche, 25.07.2013; siehe auch Kapitel 5.2.3), da für diese separate Entwicklungspläne angefertigt werden müssten:

> LCS:[147] „Weil wir dann noch sagen, also wir vom Haus her, weil wir ja Entwicklungstabellen und Portfolios machen, wo wir sehr viel, also der Erzieher selbst macht da sehr viel Arbeit, nicht unbedingt mit dem Kind zusammen, aber oft dann ja aber auch schriftliche Arbeit und das alles niederzuschreiben, und das nimmt sehr viel Zeit weg. Und da haben wir gesagt (…,) mehr als dreiundvierzig Kinder eingeschrieben im Haus … gehe ich nicht“ (Interview, 25.07.2013).

Dies illustriert die signifikante Anstrengung, die die ErzieherInnen in der Crèche in jedes Kind investieren, und zeigt so eine Spannung zwischen Kollektivgeist und individueller Förderung im Selbstverständnis der Einrichtung. In dieser Hinsicht fokussiert die Crèche mehr auf Bildung als auf Betreuung und arbeitet fast wie eine Education Précoce, wie die Leiterin der Crèche im Interview weiter erläutert, indem sie ihre Einrichtung selbstbewusst als schulische Einrichtung darstellt:

> LCS: „Also zwischen der Schule, also dem Précoce hier im XX (Bezirk), und uns gibt es keinen großen Unterschied. Es ist halt eben nur dieser Term oder dieses Wort ‚Ich gehe zur Schule‘. Das ist der Unterschied und ‚Ich gehe nicht in die Maison Relais oder die Crèche‘. Das ist einfach, also für mich ist das hier auf dem XX (Bezirk) der Unterschied“ (Interview, 25.07.2013).

Neben der Betonung des spezifisch pädagogischen Schwerpunktes der Crèche macht die Leiterin mit diesem Statement auch deutlich, dass es im Bezirk, der allgemein stark auf Bildung fokussiert ist (s.o.), kaum einen Unterschied macht, ob Kinder eine Kinderkrippe (Crèche), eine Kindertagesstätte (Maison Relais) oder aber eine schulische Einrichtung (Education Précoce) besuchen – in allen drei Einrichtungstypen ist eine bildungsorientierte Förderung der Kinder sichergestellt.

5.3.1.4 Zwischenfazit: Crèche

Fasst man die analysierten Alltagsstrukturen und -ordnungen der drei Crèches zusammen, so lassen sich Flexibilität vs. Regelhaftigkeit, Individualität vs. Kollektivität, Selbstständigkeit vs. gerichtete (Sprach-/Motorik-)Förderung,

147 Kürzel für „Leiterin der Crèche, in der Stephanie betreut wird“.

Serviceorientierung vs. Bildungspartnerschaft als zentrale Ausprägungen eines Fokus auf Bildung beschreiben. Diese Ausprägungen beinhalten (Spannungs-)Verhältnisse, die sich auf Vereinbarkeitsproblematiken von Bildung und Betreuung zurückführen lassen. In jeder der drei in den Blick genommenen Crèches werden hierfür teils ähnliche, teils unterschiedliche Lösungen gefunden.

Flexibilität vs. Regelhaftigkeit

In der staatlich geförderten Crèche, die Nadine besucht, ist viel Flexibilität erkennbar, sie mischt sich jedoch immer wieder mit klaren Regeln, was in der Folge oft zu Spannungen führt. Dies gilt nicht nur für „geschlossene" Phasen im Alltag, wie z.B. kollektive Aktivitäten, sondern auch für „offene" Phasen, wie z.B. Freispielzeiten, d.h. Flexibilität und Regelhaftigkeit wechseln permanent. So findet z.B. das pädagogisch motivierte, disziplinarisch anmutende „Smiley-System" während des Freispiels Anwendung. Auch in der privaten Crèche, die Tito besucht, sind Wechsel zwischen Struktur und Flexibilität beobachtbar, jedoch entstehen hier nur selten Spannungen – das Bringen und Abholen der Kinder wird (nach einigen Kompromissen von Seiten der ErzieherInnen) nun flexibel geregelt und fließende Übergänge, die vor allem über raffinierte Raumnutzung und -umgestaltung gelingen, wirken Brüchen im Alltag entgegen. Solche Brüche, die sich oft auch aus dem Austarieren von Betreuungsaufgaben und dem Etablieren von Bildungsroutinen ergeben, sind wiederum in Stephanies Crèche, in der im Tagesverlauf fast ausschließlich strukturierte Aktivitäten aneinandergereiht werden, eher die Regel als die Ausnahme.

Serviceorientierung vs. Bildungspartnerschaft

Die für Nadines Crèche typische „gemischte Flexibilität" lässt sich für die Eltern als „Serviceorientierung mit Einschränkungen" interpretieren. Diese wird zum einen am Wechselverhältnis von relativ offenen Zeitkorridoren zum Bringen und Abholen und festen Gruppen- und maximalen Betreuungszeiten der Kinder, zum anderen an der Spannung zwischen einem großen Informations- und Austauschinteresse der ErzieherInnen und Hemmung in der Kommunikation aufgrund von (vermuteten) sprachlich-kulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten deutlich. Als eine allumfassende „Serviceorientierung", wie sie für privatwirtschaftliche Einrichtungen typisch ist (vgl. Honig et al. 2015), lässt sich auch die tagtägliche Koordination von freier Zeit und strukturiertem pädagogischen Programm in Titos Crèche verstehen. Stärker als in Nadines Crèche zeigt sich diese jedoch als „familienunterstützende Servicefunktion" (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 118, s.o.), z.B. im Hinblick auf das Angebot eines „Hol- und Bringservices" für die Kinder, die die Education Précoce oder Préscolaire in der nahegelegenen Ecole Fondamentale besuchen. In Stephanies Crèche spielt Serviceorientierung eine untergeordnete Rolle, was sich

z.B. in der Entscheidung der Leiterin zeigt, keine Kinder mehr zu betreuen, die die Education Précoce besuchen; hier wird eher eine Bildungspartnerschaft mit den Eltern angestrebt. Diese transportiert auf unterschiedlichen Kommunikationswegen sowohl geteilte Sorge als auch geteilte Bildungsansprüche.

Selbstständigkeit vs. gerichtete (Sprach-/Motorik-)Förderung

Für die Kinder lässt sich „gemischte Flexibilität" in Nadines Crèche wiederum als „flexible Förderung von gutem Benehmen" deuten, welche im Wechselverhältnis zwischen disziplinarischer Belohnung vs. Bestrafung und einer Förderung zur Selbstständigkeit deutlich wird. Interessant in diesem Zusammenhang ist die im Hinblick auf Mahlzeitenkultur geäußerte Ansicht der ErzieherInnen, Flexibilität gefährde potentiell bestehende Ordnungen. Mit Blick auf die Förderung der luxemburgischen Sprache, die in Nadines Crèche im Speziellen und in konventionierten Einrichtungen im Allgemeinen propagiert wird (siehe Kapitel 6.1.1), ist demgegenüber verwunderlich, dass Sprachförderung vielmehr en passant als in gezielten Sprachförderaktivitäten passiert. Im Unterschied dazu verfolgen die ErzieherInnen in Titos Crèche trotz des enormen Aufwands, den sie zur Sicherung ihrer Serviceorientierung betreiben müssen, bewusst ihre hohen pädagogischen Ambitionen: Sie konzentrieren sich zum einen auf die sprachliche Förderung der Kinder, insbesondere hinsichtlich des Luxemburgischen als schulvorbereitender und somit bildungsrelevanter Sprache, zum anderen auf die kindgerechte Förderung motorischer Entwicklung.

Individualität vs. Kollektivität

Der Ausspruch des Jungen im Sportkurs in Titos Crèche, dass die Abläufe ihn an schulische Ordnungen erinnern (siehe Kapitel 5.3.1.2.1), macht deutlich, dass es in derart gerichteten Aktivitäten immer auch um das kollektive Anpassen an geltende Regeln geht, im genannten Fall um das Stillsitzen, Aufzeigen und Warten – Fähigkeiten, die man als bildungsrelevantes Sozialverhalten deuten kann. Solche kollektiven Routinen sind in Stephanies Crèche noch viel stärker an der Tagesordnung und werden über Instruktionen und Disziplinierungsmaßnahmen, unterstützt von Übergangsobjekten, gesichert. Darüber hinaus kommt jedoch auch der individuellen Förderung der Kinder eine nicht zu unterschätzende Bedeutung in Stephanies Crèche zu, wie an den regelmäßig durchgeführten Tests im Rahmen von Entwicklungsplänen deutlich wird.

Insgesamt zeigt die Analyse der Alltagsstrukturen und -ordnungen in den Crèches, die Nadine, Tito und Stephanie besuchen, dass die Unterscheidung unterschiedlicher Einrichtungstypen – konventionierte und nichtkonventionierte Crèches – und deren Alltagsablaufplänen allein wenig zu einem Verständnis von Alltagsroutinen und Orientierungen von ErzieherInnen gegenüber Kindern und Eltern beitragen. So lassen sich die zwischen den Crèches bestehenden Unterschiede nicht nur auf die strukturelle Differenz zwischen

staatlich geförderten und privatwirtschaftlichen Einrichtungen (vgl. Wiltzius und Honig 2015) zurückführen, auch wenn diese Differenzierung Unterschiede in der Serviceorientierung gegenüber den Eltern (vgl. Honig et al. 2015; s.o.) erklären kann. So zeigt z.B. der Vergleich zwischen der Crèche, in der Tito, und jener, in der Stephanie betreut wird, dass es unterschiedliche Serviceorientierungen den Eltern gegenüber gibt: Die ErzieherInnen in der Crèche, in der Tito betreut wird, sind mehr daran interessiert, den Eltern einen speziellen Service zu bieten (z.B. im Hinblick auf flexible Ankunfts- und Abholzeiten) als mit ihnen den Fokus auf die Bildungsentwicklung der Kinder zu teilen, wie dies in Stephanies Crèche der Fall ist. Dieser Hinweis erklärt jedoch nicht, warum es in den drei Crèches je spezifische Routinen gibt. Vielmehr als strukturelle Differenzen scheinen soziokulturell geprägte Orientierungen in den Einrichtungen (siehe Kapitel 2.2) für die Art der Betonung von Bildung verantwortlich zu sein, ähnlich wie es die Studie von Nelson und Schutz (2007; siehe Kapitel 2.2) zeigt.

5.3.2 Alltagsstrukturen und -ordnungen in Education Précoce und Education Préscolaire

5.3.2.1 Nadines Education Préscolaire – Entwicklungsförderung im klaren Rahmen

Das Ziel der Education Préscolaire ist die Vorbereitung der Vorschulkinder auf die Grundschule (Ecole Primaire). Im Zentrum steht hier die Aufgabe, den Vorschulkindern den Einstieg ins Deutsche, welches die Alphabetisierungssprache in der Grundschule ist, zu erleichtern, besonders den Kindern, die wie Nadine zuhause nur wenig Luxemburgisch sprechen (siehe Einleitung). Somit haben sämtliche Alltagsaktivitäten (siehe Abbildung 19) die Funktion, die Vorschulkinder mit Abläufen der Grundschule vertraut zu machen und ihnen dort gefragte, vor allem sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. Dies ist dem zuständigen Schulinspektor (siehe Kapitel 4.1.1.2.2) zufolge insbesondere in dem Bezirk, in dem Nadine zur Schule geht, zentral: „wir stellen fest, dass immer weniger Kinder Luxemburgisch können“, Interview Schulinspektor, 10.11.2014).[148]

148 Dieses Interview haben Michael-Sebastian Honig und Sabine Bollig geführt, die Autorin war nicht dabei.

Zeit	Aktivität
7:45–8 Uhr	Ankunft der Kinder
8–8:15 Uhr	Begrüßung der Kinder im Klassenraum
8:15–10 Uhr	Unterricht an der Tafel, Appui
10–10:30 Uhr	Frühstück
10:30–11 Uhr	Freispiel („Aktivitätenklammer“), Motorikaufgaben
11–11:15 Uhr	Aufräumen, Igelballmassage
11:15–11:40 Uhr	Freispiel auf dem Pausenhof, Abholen der Kinder
14–15 Uhr	Ankunft der Kinder, Freispiel („Aktivitätenklammer“)
15–16 Uhr	Nachmittagssnack („Obstpause“), Abholen der Kinder

Abbildung 19: Tagesstruktur Education Préscolaire Nadine (eigene Darstellung)

5.3.2.1.1 Tagesablauf und Routinen

Die Schulkinder werden morgens von ihren Eltern oder von ErzieherInnen zum Eingang der Schule gebracht, die sie gegen 7:45 Uhr betreten können. Die Kinder werden dann in der Regel bis vor den jeweiligen Klassenraum gebracht – Nadines Klasse befindet sich am Ende eines Ganges im Obergeschoss – und meist helfen ihnen Eltern und ErzieherInnen noch beim Ausziehen und Aufhängen ihrer Jacken an der Garderobe. Dass es sich beim Unterricht im Rahmen der Education Préscolaire nicht um ein freiwilliges, sondern um ein verpflichtendes Bildungsangebot handelt, wird bereits vor Unterrichtsbeginn deutlich, wie der folgende Beobachtungsausschnitt zeigt:

> Als Nadine den Klassenraum betritt, fragt die Lehrerin sie nach einem Zettel, den Nadine von ihren Eltern unterschrieben mitbringen sollte. Nadine hat diesen jedoch nicht dabei. Auf meine spätere Nachfrage hin erklärt mir die Lehrerin, dass es sich dabei um ein Entschuldigungsschreiben handelt, welches Nadine für ihr gestriges Fehlen im Unterricht aufgrund eines muslimischen Festes abgeben sollte. Im Anschluss unterhalten wir uns kurz darüber, dass die Education Préscolaire ja verpflichtend ist und nicht freiwillig, wie die Education Précoce (Beobachtung, 25.09.2015).

Neben dem verpflichtenden Besuch der Education Préscolaire, der nur in Ausnahmefällen durch Entschuldigungsschreiben aufgehoben werden kann, macht dieser Ausschnitt jedoch auch deutlich, dass das Feiern eines muslimischen Festes nicht unbedingt zum Alltag der Kinder in der Education Préscolaire gehört und die genaue Kenntnis muslimischer Feste außerhalb des Erfahrungswissens der Lehrerin liegt. So erfährt die Autorin nicht von ihr, sondern zu einem späteren Zeitpunkt während einer Begleitung von Nadines Mutter (02.10.2015), dass sie in der Schule gefehlt hat, weil sie mit ihrer Familie Bayram, ein muslimisches Opferfest, gefeiert hat. Insgesamt werde das Fest sechs

Tage lang gefeiert, jedoch besonders der erste Tag sei wichtig, weshalb Nadines Mutter sich frei genommen und ihre Tochter vom Unterricht abgemeldet habe.

Der Unterricht im Rahmen der Education Préscolaire beginnt regelmäßig um 8 Uhr mit dem Sammeln der Schulkinder an den Gruppentischen, die in Nadines Klasse nach Farben benannt sind. Um die Kinder in einer entspannten Atmosphäre zu empfangen, verteilt Nadines Lehrerin manchmal elektrische Kerzen auf den Gruppentischen und spielt ruhige Hintergrundmusik ab. Nach kurzer Zeit startet dann die erste Unterrichtseinheit, z.B. mit einem Sitzkreis der Kinder vor der Tafel, bei dem die Kinder auf Anweisung der Lehrerin auf Luxemburgisch zählen, das Datum nennen, Farben aufzählen oder Angaben zum Wetter machen. Zur Unterstützung werden hierbei unterschiedliche Plakate verwendet, auf denen z.B. Farbkleckse abgebildet sind, oder die Lehrerin arbeitet mit Handtrommeln, um ein rhythmisches Sprechen zu unterstützen. Dass in dieser Aktivität die luxemburgische Sprache oberste Priorität hat, wird dadurch deutlich, dass unterschiedliche Medien zur Sprachvermittlung eingesetzt werden. Nicht immer werden dabei jedoch alle Kinder gleichermaßen beteiligt, sondern oftmals stehen die Kinder (unfreiwillig) im Vordergrund, deren Muttersprache nicht Luxemburgisch ist und die dementsprechend mehr Schwierigkeiten mit den sprachlichen Aufgaben haben als Kinder, die bereits zuhause Luxemburgisch gelernt haben. Oftmals gibt es spezielle Wochenthemen, die während dieser Unterrichtseinheit behandelt werden:

> Heute erzählt Nadines Lehrerin den Kindern eine Geschichte über Mäuse aus einem Buch nach, welches sie vor sich liegen hat – da die meisten Kinderbücher nicht ins Luxemburgische übersetzt werden, kann sie Geschichten meist nicht direkt vorlesen, sondern gibt sie in ihren eigenen Worten wieder, wie sie mir später erklärt. Hierbei blättert sie das Buch durch und zeigt in der Runde zu Illustrationszwecken immer mal wieder einzelne Seiten. Im Anschluss bittet sie einen Jungen aufzustehen und das, was er mitgebracht hat, der Klasse zu zeigen: Es ist eine große Mickymaus aus Plüsch. Hier schließt sich nun eine Fragerunde zum Aussehen und zur Beschaffenheit von Mäusen an, bevor die Kinder zurück auf ihre Plätze gehen. Dort schauen die Kinder eines Gruppentisches jeweils ein Bilderbuch an und suchen nach Abbildungen von Mäusen. Dann kommen die Kinder erneut in den Sitzkreis und besprechen mit der Lehrerin die gefundenen Abbildungen. Zum Abschluss des „Mäusethemas" malen die Kinder (wieder an den Gruppentischen) Mäuse aus, die sie zu einem früheren Zeitpunkt bereits vorgezeichnet haben (Beobachtung, 25.09.2015).

Bei dieser gemeinschaftlichen Aktivität steht zunächst die Vermittlung des Luxemburgischen durch die Lehrerin und die Einübung der Sprache durch die Kinder im Vordergrund – ein erklärtes Bildungsziel der Education Préscolaire und eine oft geäußerte Bildungsvorstellung von Eltern. Darüber hinaus liegt hierbei ein Schwerpunkt auf der selbstständigen Partizipation der Kinder, d.h. die Lehrerin stellt nicht nur Fragen, die die Kinder beantworten sollen, sondern die Kinder können über das Heraussuchen spezifischer Mausabbildungen eigene Beiträge zum Unterrichtsgeschehen leisten. Das abschließende Ausmalen

der Mäuse zielt auf die feinmotorische Entwicklung der Kinder – ebenfalls ein erklärtes Bildungsziel der Education Préscolaire (siehe Einleitung) und ein Bildungswunsch, der explizit von Nadines Mutter geäußert wird (siehe Kapitel 5.2.1). Eine stärker auf individuelle Entwicklungsschritte der Schulkinder gerichtete Form des Unterrichts findet ebenfalls am Vormittag zwischen 8 und 10 Uhr statt – entweder im Anschluss an den Gruppenunterricht oder aber zuvor. Der sogenannte Appui, eine Förderung ausgewählter Kinder, findet in einem separaten Klassenraum statt, in dem eine Lehrerin, die keine eigene Klasse unterrichtet, „Prüfungen" in den Bereichen Mathematik, Sprache und Motorik abnimmt. Hierzu bietet sie den LehrerInnen der Préscolaire-Klassen pro Woche drei Termine an, die individuell und mit Themenwunsch „gebucht" werden können. Die Auswahl der Kinder geschieht in der Regel auf Basis von Lernschwächen, die die LehrerInnen bei einzelnen Kindern beobachten, zu Beginn des Schuljahres werden Kinder jedoch noch recht zufällig für den Appui ausgewählt:

> Das Thema des heutigen Appui sind „Zahlen". Zunächst fragt die Lehrerin, die mit fünf Kindern an einem Gruppentisch sitzt, die Kinder reihum nach ihren Namen, welche sie auf einem großen Blatt, das sie vor sich liegen hat, notiert. Dann beginnt der eigentliche Unterricht und die Lehrerin gibt den Kindern die erste Aufgabe: Sie sollen der Reihe nach auf Luxemburgisch von eins bis zehn zählen. Dies macht die Lehrerin einmal unter Zuhilfenahme ihrer zehn Finger vor und übergibt dann an das Kind links neben ihr, sodass im Uhrzeigersinn gezählt werden kann. Jedes Kind kommt dieser Aufgabe nach, das Können der einzelnen Kinder ist hierbei jedoch sehr unterschiedlich. So zählt beispielsweise Martin, der zuhause nur Portugiesisch spricht, flüssig und fehlerfrei, wohingegen Nadine, die zuhause meist Serbokroatisch spricht, die luxemburgischen Zahlwörter sehr leise und zögerlich ausspricht und auch nicht bis zehn, sondern nur bis drei kommt. Den anderen drei Kindern fällt das Zählen leichter als Nadine, aber schwerer als Martin – im Schnitt kommen sie bis fünf. Nach einer Runde „Vorzählen" holt die Lehrerin ein Plakat hervor, auf dem die Ziffern von eins bis zehn abgebildet sind, und bittet die Kinder nun in einer zweiten Runde darum, den Namen der jeweiligen Ziffer zu sagen, die sie ihnen auf dem Plakat zeigt. Bei dieser zweiten Aufgabe bietet sich ein ähnliches Leistungsbild; Martins „Poleposition" wird hier nun nochmals besonders deutlich dadurch, dass er den anderen Kindern immer wieder die korrekten Zahlwörter souffliert, wenn diese nicht oder nur zögerlich antworten. Die Lehrerin hält Martin zwar einmalig mit dem über ihren Mund gelegten Zeigefinger dazu an, nicht vorzusagen; sie vermittelt den Kindern jedoch trotz der formell anmutenden Prüfungssituation nicht, dass sie sich nicht gegenseitig helfen dürfen (ihr wohlwollendes Auftreten den Kindern gegenüber entspannt die Atmosphäre deutlich). Diese Entspanntheit wird von der Lehrerin bis zum Ende aufrechterhalten, indem sie nach etwa 20 Minuten den Appui mit einer lockeren Unterhaltung mit den Kindern beendet (Beobachtung, 25.09.2015).

Im Unterschied zum gemeinschaftlichen Unterricht geht es beim Appui um eine gezielte Förderung einzelner Kinder, meist im Sinne einer kompensatorischen Lerneinheit. Dies wird besonders daran deutlich, dass sich die Lehrerin während des Appui bzw. im Anschluss Notizen macht, beispielsweise hinter Nadines Namen vermerkt, dass sie Schwierigkeiten beim Zählen hat. Diese Beobachtung bespricht sie später mit Nadines Klassenlehrerin, welche Nadine

in der darauffolgenden Woche erneut zum „Zahlen-Appui“ schickt. Dieser Bildungsfokus des Appui wird noch dadurch hervorgehoben, dass die Absprachen zwischen Appui-Lehrerin und KlassenlehrerInnen, welche oft auch stark differenzierenden Charakter haben – „Spezialfälle, die noch kein Luxemburgisch können“[149] –, in die Beurteilungen am Ende des Schuljahres einfließen. Im Hinblick auf die Frage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (siehe Kapitel 6) ist hierbei interessant, dass solche Differenzen bereits zum Beginn eines neuen Schuljahres (September/Oktober) aufgerufen werden – ein Schuljahr, das ja vor allem dazu dient, Kinder, die zuhause kein Luxemburgisch sprechen, mit der Sprache vertraut zu machen. Der Begriff „Spezialfall“ deutet hier an, dass die LehrerInnen in der Education Préscolaire Kindern mit Migrationshintergrund weniger Sprachkompetenz zutrauen – wenn dies auch anhand des vorliegenden Materials nicht belegt werden kann.

Im Anschluss an die Unterrichtseinheit(en) findet gegen 10 Uhr für gewöhnlich eine Frühstückspause im Klassenraum statt, während der die Kinder von zuhause mitgebrachtes Essen gemeinsam an den Gruppentischen verspeisen. Danach – der Übergang ist hier meist fließend und wird nur durch ein kurzes Aus- und Einschalten des Lichts durch die Lehrerin markiert – folgt in der Regel eine freiere Unterrichtsphase, während der gemeinsam Lieder gesunden werden, gebastelt wird und die Kinder sich vor allem eigenständig beschäftigen. Dies zeigen sie über eine Klammer an, die sie an ein „Aktivitätenschild“ an ihrem jeweiligen Gruppentisch hängen („Aktivitätenklammer“). Häufig findet während dieser Phase jedoch auch eine „strukturiert-freie“ Aktivität statt, d.h. die Lehrerin kündigt den Kindern an, dass sie sich jetzt mit Motorikaufgaben befassen können, die sie jedoch aus einem Pool an Möglichkeiten selbst wählen können. So können sie sich z.B. aussuchen, Haargummis über eine Styroporrolle zu ziehen, Linsen in einen aufgeschnittenen Tennisball zu füllen oder aber Nüsse in einem Eierkarton zu platzieren:

> Ein Mädchen platziert Walnüsse und Kastanien mit unterschiedlichen Zangen in einem Eierkarton. Als eine Kastanie dabei nicht im Eierkarton liegenbleibt, sondern wieder herausspringt, legt sie sie nicht einfach per Hand wieder hinein, sondern legt sie zurück in die Box mit Walnüssen und Kastanien und macht einen erneuten Versuch mit einer anderen Zange, der ihr dann auch gelingt (Beobachtung, 02.10.2015).

An dieser Aufgabe wird deutlich, dass es im Unterricht der Education Préscolaire nicht nur darum geht, dass die Schulkinder in ihrer Lernentwicklung von den LehrerInnen oder aber auch anderen Schulkindern kontrolliert werden,

149 Im entsprechenden Beobachtungsprotokoll (siehe Anhang) hat die Autorin zwei Ausdrücke notiert, die in einem an den Appui anschließenden Gespräch zwischen der Appui- und der Klassenlehrerin von Nadine gefallen sind: „Spezialfälle“ und „Der kann ja noch kein Luxemburgisch“. Da im Beobachtungskontext deutlich geworden ist, dass beide Ausdrücke die Kompetenz bzw. Inkompetenz von SchülerInnen bezüglich der Verwendung der luxemburgischen Sprache markieren, werden die Ausdrücke hier und im Folgenden zusammenhängend betrachtet.

wie dies im Appui der Fall ist (s.o.), sondern dass es darüber hinaus Ziel ist, eine „freiwillige Selbstkontrolle“ zu entwickeln. Diese zeigt das Mädchen durch das angemessene Korrigieren ihres zunächst gescheiterten „Kastanienplatzierungsversuchs“ mittels Zange. Da sie zu diesem Zeitpunkt nicht unter direkter Beobachtung ihrer Klassenlehrerin stand, hätte sie die Kastanie der Einfachheit halber ja auch per Hand an die richtige Stelle im Eierkarton setzen können. Dadurch, dass das Mädchen aber genau nicht die einfache (Mogel-)Lösung wählt, macht sie deutlich, dass auch die Schulkinder selbst in der Education Préscolaire zu einer Betonung von Bildung im Vorschulunterricht beitragen.

Nach einer kurzen Übergangsphase, in der die Kinder von der Lehrerin ermuntert werden, im Klassenraum aufzuräumen – dies wird von der Lehrerin angekündigt, indem sie kurzzeitig das Licht im Klassenraum aus- und dann wieder anschaltet – oder sich für eine kurze Zeit gegenseitig mit einem Igelball massieren, beginnt die letzte Unterrichtseinheit des Vormittags. Hierzu gehen die Kinder gemeinsam mit der Lehrerin auf den Pausenhof, wo die SchülerInnen frei spielen. Da die Pause auf dem Hof in der Regel für alle Klassen zeitgleich stattfindet, unterhalten sich die LehrerInnen der einzelnen Klassen währenddessen am Rand des Spielgeländes. Gegen 11:40 Uhr ist dann offiziell Schulschluss. Kurz vorher gehen die Kinder gemeinsam mit ihrer Lehrerin in die Klasse zurück, wo sie von ihren Eltern abgeholt werden. Die Kinder, die wie Nadine in einer Crèche betreut werden, gehen stattdessen gesammelt in den Raum, in dem morgens der Appui stattfindet, setzen sich dort unter Aufsicht der Appui-Lehrerin an Gruppentische, auf eine Stuhlreihe oder stellen sich an die Wand des Raums, bis sie von den jeweiligen ErzieherInnen abgeholt werden.

An den Tagen, an denen auch Nachmittagsunterricht stattfindet (montags, mittwochs und freitags), gibt es in der Regel zwei Aktivitätsphasen, die jedoch meist freier und weniger schulisch gestaltet sind als der Unterricht am Vormittag. So beginnt der Nachmittagsunterricht meist mit Freispiel an den Gruppentischen oder auf dem Teppich im hinteren Teil des Klassenraumes – hier können die Kinder frei wählen, ob sie z.B. mit Puppen oder Autos spielen oder basteln wollen, sie müssen dies lediglich mittels einer „Aktivitätenklammer“ (s.o.) anzeigen. Interessant hierbei ist, dass die Lehrerin während dieser Zeit zwar darauf achtet, dass die Kinder nicht zu laut und zu viel reden – so ermahnt sie Nadine beispielsweise auf Luxemburgisch, dass sie bei einer Einzelarbeit bzw. beim gemeinsamen Aufräumen einer Spielstation nicht so viel erzählen soll („Keine Comedy!“, Beobachtung, 02.10.15 bzw. „Erst helfen, dann kannst du reden!“, Beobachtung, 20.11.2015) –, die Kinder jedoch nicht immer Luxemburgisch sprechen. So bilden sich z.B. auch immer wieder kleine portugiesische „Communitys“, die von der Lehrerin trotz der in der Klasse geltenden „Luxemburgischpolitik“ nicht immer aufgelöst werden. Im Hinblick auf das

Sprechen der „richtigen“ Sprache und somit ein Unterbinden „falscher“ Sprachen lässt sich das Verhalten der Lehrerin hier nicht erklären. Es wird jedoch verständlich, wenn man berücksichtigt, dass zu dieser Tageszeit hauptsächlich ungerichtete Aktivitäten und Übergangsphasen stattfinden, während derer es fast irrelevant ist, in welcher Sprache gesprochen wird, solange das Sprechen dieser Sprache nicht die Abläufe behindert, d.h. verlangsamt.[150] Egal ist die verwendete Sprache dennoch nicht, da oft (luxemburgische) Aufforderungen der Lehrerin, jetzt aber doch Luxemburgisch zu sprechen, zu hören sind („Martin, auf Luxemburgisch!“, Beobachtung, 13.11.2015). So scheint auch während der freieren Unterrichtsphasen eine „Luxemburgischpolitik“ zu gelten: Die Kinder sollen sich nicht einfach in der für sie passenden Sprache (hier: Portugiesisch) unterhalten, sondern das Luxemburgische üben. Daran erinnert die Lehrerin die Kinder (hier: Martin) per Zuruf und differenziert (siehe Kapitel 6) dabei indirekt zwischen einer legitimen Sprache (Luxemburgisch) und illegitimen Sprachen (hier: Portugiesisch). Diese Differenzierung gilt implizit zwar immer, die Lehrerin kann sie jedoch explizit nur bedingt durchsetzen, da sie nicht immer alle Kinder im Blick hat bzw. sich in Hörweite aufhält.

Gegen 15 Uhr findet dann meist eine „Obst- oder Kuchenpause“ statt, die die Lehrerin auf Luxemburgisch ankündigt, indem sie z.B. einem Kind den Auftrag gibt, einen Korb mit Äpfeln auf einen der Gruppentische oder aber das Lehrerpult zu stellen („Apfelkorb holen!“, Beobachtung, 20.11.2015). Um 16 Uhr werden die Schulkinder – analog zum Unterrichtsschluss am Vormittag – von ihren Eltern im Klassenraum abgeholt oder von der Lehrerin in den Appui-Raum geschickt, in dem sie darauf warten, von ihren jeweiligen ErzieherInnen abgeholt zu werden.

5.3.2.1.2 Orientierungen gegenüber Eltern und Kindern

Vor dem Hintergrund einer Vorbereitung der Kinder auf die Grundschulzeit (s.o.) wird verständlich, warum der Unterricht in Nadines Préscolaire-Klasse immer zum gleichen Zeitpunkt – nämlich um 8 Uhr bzw. 14 Uhr – beginnt und zum gleichen Zeitpunkt – nämlich um 11:40 Uhr bzw. 16 Uhr – endet und warum es immer wieder mehr oder weniger gleiche Zeiten für sämtliche Aktivitäten wie gemeinschaftlichen und individuellen Unterricht, Freispiel, Frühstück und Hofpausen gibt. Was die Vermittlung von Kompetenzen im Rahmen dieser Aktivitäten angeht, so nimmt das Erlernen und die Förderung der luxemburgischen Sprache einen zentralen Stellenwert ein, darüber hinaus werden mathematische Fähigkeiten wie das Zählen und grobmotorische (Laufen auf dem Pausenhof) bzw. feinmotorische Fähigkeiten (Basteln, Umgang mit mechanischen Geräten wie z.B. Zangen) als wichtig erachtet. Indirekt macht

150 Für eine in diesem Zusammenhang von der Lehrerin gewählte gegenteilige Strategie siehe Kapitel 5.4.2.1.

das Beobachten dieser Aktivitäten jedoch auch deutlich, dass das selbstständige Agieren und Strukturieren von Aktivitäten („Aktivitätenklammer“) bzw. Sich-selbst-Kontrollieren gefördert werden sollen.

Diese Erziehung zur Selbstständigkeit macht es nicht erforderlich, dass die LehrerInnen einen intensiven Kontakt zu den Eltern der Kinder pflegen, Kinder werden jedoch manchmal als „Botschafter“ im Austausch zwischen Eltern und LehrerInnen eingebunden (vgl. Nadines Übergabe des Entschuldigungsschreibens, s.o.). Im Einklang mit dem Bildungsauftrag der Education Préscolaire (siehe Einleitung) steht die Förderung der Kinder im Vordergrund und weniger ein bestimmtes Serviceangebot den Eltern gegenüber – vor allem auch deshalb nicht, weil die Crèche, in der Nadine betreut wird, ja einen solchen Service bietet. Die Crèche ist es, die mit der Schule kooperiert, das Bringen und Abholen der Kinder organisiert, sodass Eltern oft kaum mit den LehrerInnen der Education Préscolaire in Kontakt treten müssen. Dennoch gibt es feste Elternabende, zu denen sich Eltern und LehrerInnen austauschen – über den Entwicklungsfortschritt der Kinder, nicht über spezifische Serviceangebote. Dennoch berichtet Nadines Mutter während einer Begleitung (02.10.2015), dass am ersten Elternabend des Schuljahres 2015/16 mehrere „Besprechungs-Slots“ in unterschiedlichen Sprachen für die Eltern angeboten worden seien. In diesem Zusammenhang lässt sich also zumindest von einem starken Interesse, den Eltern entgegenzukommen und sie zu informieren, ausgehen. Dieses wird oft auch über Aushänge deutlich, welche auf Französisch verfasst sind und schulische Aktivitäten thematisieren (siehe Abbildung 20).



Abbildung 20: Aushänge in der Ecole Fondamentale, Obergeschoss (fotografiert von der Autorin)

So gibt der erste Aushang (links oben) den Eltern Hinweise auf die geltenden Hol- und Bringzeiten. Holen und Bringen bedeutet hier, dass das Kind bis vor den jeweiligen Klassenraum gebracht wird – das lässt sich dem zweiten Aushang (links unten) entnehmen. Die beiden weiteren Aushänge betonen das schulisch-verpflichtende Geschehen in der Education Préscolaire, indem sie die Eltern auf den verpflichtenden Charakter von Sport- und Schwimmkursen

(rechts oben) und das Störpotential von Verspätungen hinweisen (rechts unten). Neben diesen „fest installierten" Elterninformationen gibt es auch einen „mobilen" schriftlichen Informationsservice, ein Heftsystem, wie mir Nadines Lehrerin erklärt (Beobachtung, 20.11.2015): So seien zwei Hefte in Gebrauch, die die Eltern über den Alltag ihrer Kinder in der Schule informieren sollen – ein Schulheft, in das die Klassenlehrerin mittels Bildern und kurzen Texten vermerkt, ob die Kinder „brav" waren, d.h. sich an die im Klassenraum geltenden Regeln gehalten haben (vgl. hierzu Waksler 1991; siehe Kapitel 2.2.2.3) und ein *cahier de vie,* in welches die Kinder zuhause Bilder von ihren Erlebnissen am Wochenende malen. Der französische Ausdruck *cahier de vie* („Lebensheft") weist das Heft eindeutig als für das Leben außerhalb der Schulklasse, in der ja eine „Luxemburgischpolitik" gilt (s.o.), aus.

5.3.2.2 Titos Education Précoce: Ganzheitliches Lernen mit Disziplin

Das Ziel der Education Précoce ist die Vorbereitung der Kinder auf die Education Préscolaire, die für Kinder im Alter zwischen vier und fünf Jahren verpflichtend ist (siehe Einleitung). Im Zentrum steht dabei die Aufgabe, insbesondere Kindern, die wie Tito einen Migrationshintergrund haben, die luxemburgische Sprache näherzubringen, die Unterrichtssprache in der Education Préscolaire ist (siehe Kapitel 5.3.2.1). Vor diesem Hintergrund arbeiten die LehrerInnen und ErzieherInnen in der Education Précoce mit den für den *cycle 1* (siehe Einleitung) geltenden Kompetenzsockeln, wie Titos Lehrerin im Interview (24.06.2015) erklärt. Dies zeigt sich besonders in der spezifischen Gestaltung geführter Aktivitäten (siehe Abbildung 21).

Zeit	**Aktivität**
8–9 Uhr	Ankunft der Kinder, Freispiel, geführte Aktivität (z.B. Basteln)
9–10 Uhr	Geführte Aktivitäten („Kalender", Toilette, Vorlesen), Besprechen von Folgeaktivitäten
10–10:45 Uhr	Frühstück
10:45–11:40 Uhr	„Atelier", Turnen
11:40 Uhr	Abholen der Kinder
14–15 Uhr (Montag, Mittwoch, Freitag)	Ankunft der Kinder, Hofpause
15–16 Uhr (Montag, Mittwoch, Freitag)	„Atelier", „Obstpause", Abholen der Kinder

Abbildung 21: Tagesstruktur Education Précoce Tito (eigene Darstellung)

5.3.2.2.1 Tagesablauf und Routinen

Der Tag in Titos Précoce-Klasse beginnt mit einem einstündigen Zeitkorridor (8–9 Uhr), in dem die Kinder gebracht werden und sich zunächst selbstständig beschäftigen können. Hierzu steht den Kindern unterschiedliches Spielmaterial

zur Verfügung: Lego, Bauspiele, Knete, Perlen etc. Diese individuellen Aktivitäten gleiten dann langsam in eine erste kollektive Aktivität über:

> Gegen 8:15 Uhr spielen drei Jungen in der Puzzle-/Sofaecke und unterhalten sich dabei auf Französisch. Die anderen bereits anwesenden Kinder bepinseln am Gruppentisch Luftpolsterfolien mit blauer Ölfarbe, dabei tragen sie grasgrüne Plastikkittel. Mit Unterstützung der Lehrerin und der Erzieherin drücken sie die fertig bemalten Luftpolsterfolien auf graubraune Din-A3-Sammelmappen, sodass ein blaues Punktemuster auf den Mappen entsteht. Die Kinder, die bereits mit dem Verzieren fertig sind, beschäftigen sich mit bunten Plastikpyramiden auf dem Spielteppich. Währenddessen werden immer noch Kinder in die Klasse gebracht. Sie werden nun direkt von der Lehrerin und der Erzieherin an den Pinseltisch geleitet (Beobachtung, 25.06.2014).[151]

Das Ziel der Einrichtung langer Zeitkorridore am Morgen in der Education Précoce ist es, den Kindern auf diese Weise zu einem eigenständigen Tagesbeginn zu verhelfen. Diesen gestalten die Kinder häufig kreativ mit, indem sie z.B. gängige „Alltagsskripte" wie das Zusammensein bei Tisch und die dabei geltenden Regeln reproduzieren:

> Während des Freispiels am Morgen geht Maria in die Spielküche, wo sich bereits Helene und Lucas am Tisch aufhalten, ich setze mich, und Katy und Mia kommen ebenfalls dazu. Maria bringt nun bunte Plastikteller aus dem Regal zur Sitzecke und verteilt diese vor uns auf dem Tisch. Als die Kinder ihre Teller zu tauschen beginnen, sagt Maria streng: „On change pas!" („Hier wird nicht getauscht!"). Nach dieser Klärung der Verhaltensweisen bei Tisch spielt die Kleingruppe nun „Essen und Kaffeetrinken". Dabei sortiert Maria kleine Spielwasserflaschen in einem Spielwasserkasten, während Mia die Gruppe bedient: Sie bietet zunächst Obst, dann Kaffee und schließlich Kaugummi an. Als ich nach kurzer Zeit vom Tisch aufstehe und mich auf einen der Stühle an den Gruppentischen setze, ruft Mia mir zu: „Viens manger!" („Komm essen!") (Beobachtung, 25.06.2014).

Im Einklang mit der Bildungsfunktion der Education Précoce, Dreijährige Schritt für Schritt auf die Schulpflicht vorzubereiten (s.o.), berichtet Titos Lehrerin im Interview (24.06.2015), dass die Education Précoce den Anfang der Schulzeit darstelle, sie diene den Kindern zur Eingewöhnung in den Schulrhythmus. Vor diesem Hintergrund nehmen pädagogische Aktivitäten im Alltag der Education Précoce einen zentralen Raum ein. Hierzu wird – wie Titos Lehrerin im Interview weiter berichtet – jeden Tag um 9 Uhr der „Kalender" gemacht: Jedes Kind nimmt seinen Namen, der auf einem kleinen Schildchen steht, hängt dieses auf und sagt, dass es in der Schule sei. Nach einer anschließenden kollektiven Toilettenpause erzähle die Lehrerin eine Geschichte oder rede mit den Kindern über die kommende Aktivität. Die Tatsache, dass im Rahmen von neun Beobachtungen in Titos Précoce-Klasse dieser vormittägliche Ablauf des Unterrichts in Reinform nicht einmal beobachtet werden konnte, deutet an, dass die Education Précoce trotz allem „Schulfokus"

151 Diese und die folgende Beobachtung wurde in der Précoce-Klasse, die Maria ein Jahr zuvor in der gleichen Schule besucht hat, gemacht (siehe hierzu Kapitel 4.1.2.3).

in ihren Abläufen flexibel ist und diese z.B. entsprechend des Schuljahresverlaufs anpasst. Regelmäßig – und auch (fast) immer zu gleichen Zeit – findet jedoch morgens die Frühstückspause statt, die meist mit der Aufforderung der Lehrerin und der Erzieherin aufzuräumen und von einem von Musik untermalten luxemburgischen Sprechgesang – „Mir iessen" („Wir essen") – eingeleitet wird. Ähnlich wie am Beispiel der Ankunftsszene (s.o.) wird auch hier deutlich, dass in der Education Précoce kollektive Routinen mit individueller Aktivität verknüpft werden, um den Kindern feste Strukturen zu vermitteln und sie gleichzeitig zur Selbstständigkeit zu erziehen:

> Gegen 10 Uhr werden die Kinder von der Lehrerin und der Erzieherin aufgefordert, sich an die beiden Gruppentische zu setzen. Ein Junge bleibt jedoch an der Tür stehen bzw. steht nach kurzer Zeit wieder von seinem Platz auf, als die Lehrerin von draußen einen Holzrollwagen mit Rucksäcken in die Klasse schiebt. Der Junge stellt sich neben den Rollwagen, hebt den obersten Rucksack auf, hält ihn hoch und fragt (auf Luxemburgisch) in den Raum hinein: „Wessen Tasche ist das?". Darauf steht das Kind, welchem der Rucksack gehört, auf und holt ihn bei dem Jungen ab. Diese Prozedur wiederholt sich so lange, bis alle Kinder ihre Rucksäcke erhalten haben. Darauf holen die Kinder Platzdeckchen und Brotdosen aus ihren Rucksäcken, die sie über die Stühle gehängt haben, hervor und beginnen zu frühstücken (Beobachtung, 14.10.2015).

Nach dem Essen findet in der Regel gegen 10:45 Uhr eine Unterrichtsphase statt, die knapp 60 Minuten dauert. In der Zeit wird zwischen verschiedenen Aufgaben gewechselt – Rechnen, Spielen, Basteln, Malen –, die alle im Einklang mit den eingeschränkt auch für die Education Précoce geltenden Kompetenzsockeln für die Education Préscolaire stehen (s.o.). Hierzu werden auf verschiedenen Tischen unterschiedliche „Ateliers" vorbereitet, die alle Kinder durchlaufen sollen. Hierzu kann Titos Lehrerin in der Education Précoce auf einen freien Klassenraum zurückgreifen, sodass sich die Kinder bei längeren Aktivitäten besser konzentrieren können. Oft findet diese Unterrichtsphase – im Sinne eines ganzheitlichen Lernens, wie es für die Education Précoce typisch ist (vgl. MENFP 1998) – jedoch nicht nur im Klassenraum, sondern auch draußen auf dem Schulhof, in einer nahegelegenen Turnhalle oder im Turnsaal im Gebäude statt:

> Im Turnsaal spielen die Lehrerin und die Erzieherin ein deutschsprachiges Lied ab, das mit der Zeile „Wir gehen in den Zoo" beginnt. Zu dieser Musik marschieren alle im Kreis herum. Im Verlauf des Liedes werden immer mehr Tiere (Affen, Giraffen etc.) genannt und die für das jeweilige Tier typischen Geräusche sind zu hören. Die Lehrerin und die Erzieherin machen nun zu jedem Tier passende Bewegungen vor (z.B. das Kratzen unter den Armen bei Affen), die die Kinder nachmachen, dabei gehen oder hüpfen die Kinder im Kreis. Nach einer Weile setzen sich die Kinder auf Anweisungen der Lehrerin und der Erzieherin auf die Bank an der Wand des Turnsaals und machen eine kurze Pause. Während dieser Pause kündigen die Lehrerin und die Erzieherin an, dass die Kinder ein solches Stück demnächst auf einer Bühne aufführen werden. Um dafür zu proben, legen die Lehrerin und die Erzieherin nun dünne Turnmatten auf dem Boden nebeneinander aus und erklären den Kindern, dass diese Matten die Bühne darstellten und dass es wichtig sei, dass die Kinder in der nächsten Tanzrunde diese „Bühne" auf keinen Fall

verlassen. Hierzu positionieren die Lehrerin und die Erzieherin die Kinder in zwei Reihen hintereinander auf den Matten. Nun wird das Lied erneut abgespielt und die Kinder wiederholen die bereits bekannten Bewegungen, jedoch am Platz. Im Anschluss setzen sich die Kinder wieder zur Pause auf die Bank und die Lehrerin und die Erzieherin kündigen den Kindern an, dass in der nächsten Stunde ein spezielles Stück einstudiert werden solle (Beobachtung, 26.06.2014).

Diese gemeinschaftliche Aktivität lässt sich in dem Sinne als ganzheitliche Lernaktivität verstehen, als dass sie eine motorische Schulung der Kinder über aufeinander aufbauende, immer komplexer werdende Bewegungsabfolgen mit dem Erlernen kollektiv geltender Regeln und der Ankündigung einer Aufführung, auf die hingearbeitet werden soll, verknüpft.

Um 11:40 Uhr endet der Unterricht in Titos Education Précoce. Dies wird den Kindern meist mithilfe eines luxemburgischen Sprechgesangs angekündigt, den sie gemeinsam mit der Lehrerin und der Erzieherin rezitieren: „Schoul ass aus" („Schule ist aus"). Zu dieser Zeit werden die Kinder in Zweierreihen an der Klassenraumtür positioniert und gehen in dieser Formation gemeinsam mit der Lehrerin und der Erzieherin auf den Pausenhof und werden dort aufgefordert, sich dicht an die Hauswand zu stellen – vermutlich um ein „Durcheinanderkommen" der Kinder zu vermeiden, da sich zu dieser Zeit alle Klassen aus dem Schulgebäude draußen aufhalten. Die Kinder, die wie Tito noch in einer Crèche betreut werden, werden von ihren jeweiligen ErzieherInnen abgeholt, alle anderen Kinder warten auf ihre Eltern oder Familienangehörigen, um mit ihnen nach Hause zu gehen.

An den Tagen, an denen auch nachmittags Unterricht stattfindet (montags, mittwochs und freitags), gibt es meist zwei Aktivitätsphasen: eine eher freie und eine eher gerichtete. Meist beginnt der Unterricht mit einer freien Spielphase auf dem Pausenhof, gefolgt von einer „Atelierphase" (wie am Vormittag), in der die Schulkinder konzentriert entlang eines Wochenthemas arbeiten:[152]

Gegen 14:45 Uhr kündigen die Lehrerin und die Erzieherin den Kindern an, dass sie nun ihre Malprojekte zum Thema der Woche – Herbst – abschließen. Hierzu werden die Kinder in zwei Gruppen unterteilt, die jeweils in zwei unterschiedlichen Räumen arbeiten sollen. So geht Tito zunächst mit der Erzieherin und ein paar anderen Kindern in den benachbarten Klassenraum, um ein Bild fertigzustellen, auf dem ein Blatt aufgeklebt ist, welches beim letzten Waldspaziergang eingesammelt wurde. Die Erzieherin teilt die angefangenen Herbstbilder an die Kinder aus. Tito beginnt sogleich damit, sein Bild mit bunter Farbe aus einer Tube zu verzieren, und ist als Erster in der Kindergruppe damit fertig. Als die Erzieherin dies bemerkt, sagt sie zu Tito, dass er schon zum zweiten „Atelier" im Klassenraum nebenan wechseln könne. Dort angekommen, bekommt Tito wie

152 Diese Beobachtungssequenz wird auch im Portrait zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Tito im CHILD-Forschungsbericht verwendet und zwar im Hinblick auf *Schulaktivitäten rhythmisieren und sich „Spielräume" verschaffen in der Précoce* (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 125, im Original: „Spielräume" in einfachen Anführungszeichen, Text farblich abgesetzt; siehe auch ebd.: 125f.).

die anderen Kinder, die schon länger am Tisch sitzen, die Aufgabe, auf Papierkarton aufgemalte Blätter in unterschiedlichen Farben auseinanderzuschneiden und nach Farben sortiert an einen Baum auf einem anderen Papier zu kleben (Beobachtung, 17.10. 2014).

Auch wenn es bei dieser nachmittäglichen Aktivität nicht im eigentlichen Sinne um eine Bewegungsschulung wie in der Turnstunde geht, sondern mehr um ein konzentriertes künstlerisches Arbeiten am Tisch, so liegt doch auch hier das Augenmerk klar auf der Förderung der (Fein-)Motorik der Kinder. Dabei bauen nicht nur die einzelnen „Atelierstationen" aufeinander auf, sondern das „Atelier" im Ganzen greift auf einen vorangegangenen Waldspaziergang (siehe Kapitel 5.4.2.2) zurück, bei dem Blätter gesammelt wurden, mit denen nun künstlerisch gearbeitet wird. In diesem Sinne lassen sich die geführten Aktivitäten in Titos Précoce-Klasse auch als Erprobungsphasen für (längere) Projektarbeit verstehen, die im zukünftigen Schulalltag der Kinder eine immer größere Rolle spielen werden. Im Anschluss an diese Aktivität gibt es meist einen Nachmittagssnack, bei dem die Lehrerin und die Erzieherin Obst zur Verfügung stellen und an die Kinder verteilen, bevor die Schulkinder um 16 Uhr auf ähnliche Weise wie am Vormittag abgeholt werden.

5.3.2.2.2 Orientierungen gegenüber Eltern und Kindern

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Aktivitäten in Titos Précoce-Klasse beschreibt Titos Lehrerin im Interview (24.06.2015) als zentrale Entwicklungsbereiche Sprache, Soziales (Zurechtkommen in der Gemeinschaft mit anderen Kindern und Hören auf Anordnungen von Lehrerin und Erzieherin), Feinmotorik und Psychomotorik, d.h. die bewusste Wahrnehmung von Körper und Bewegung (vgl. Aktionskreis Psychomotorik 2017). Das Fördern der kindlichen Fähigkeiten in diesen Bereichen habe spielerischen Charakter, es gehe um das Lernen mit unterschiedlichen Sinnen, berichtet Titos Lehrerin weiter. Da Kinder solch ein ganzheitliches Lernen aus Sicht von Titos Lehrerin nicht immer von zuhause mitbekommen würden, schreibt sie der Education Précoce eine kompensatorische Funktion zu, so wie sie auch in der gesetzlichen Rahmenvereinbarung zu finden ist (vgl. MENFP 1998; siehe Einleitung). Darüber hinaus zeigen die Analysen zum Alltag in Titos Précoce-Klasse aber auch, dass die Abläufe vor, während und nach Aktivitäten flexibel sind bzw. sich im Schuljahresverlauf ändern, sodass der individuellen Beschäftigung in kollektiven Aktivitäten eine nicht zu unterschätzende Rolle zukommt und indirekt auch die Eigenständigkeit der Kinder gefördert wird. Hierzu gehört auch das selbstständige Bearbeiten von Aufgaben, d.h. ein eigenständiges Arbeiten auf Grundlage von allgemeinen Anweisungen, ohne minutiöse Anleitung. Im Rahmen der folgenden Bastelaktivität, die als „Atelier" angelegt ist (s.o.), wird diese Regel gut an Titos wiederholtem Nachfragen und den einsilbigen Antworten sowie dem Hinweis auf das geforderte eigenständige Arbeiten, den ihm die Lehrerin gibt, deutlich:

> Als Tito der Lehrerin ein Stück Papierkarton mit fragendem Gesicht entgegenhält, erklärt sie ihm erneut, dass er die einzelnen aufgemalten Blätter mit der Schere in der Mitte auseinanderschneiden solle. Daraufhin sagt sie (auf Deutsch) zu mir: „Er ist manchmal ein bisschen zerstreut." Nun macht sich Tito ans Schneiden. Bevor er jedoch die einzelnen Blätter an den Baum klebt, legt er sie zunächst an eine Stelle des Baumes und fragt mehrmals entweder seine Tischnachbarin Nina oder die Lehrerin, ob das die Stelle sei, an der er das jeweilige Blatt aufkleben müsse. Nina und die Lehrerin geben ihm jeweils Hilfestellung, indem sie „Jo" („Ja") oder „Nee" („Nein") sagen und gegebenenfalls auf die richtige Stelle, an der das Blatt aufgeklebt werden muss, deuten. Die Lehrerin ermuntert ihn zu guter Letzt, die Blätter einfach aufzukleben, in dem sie (auf Luxemburgisch) sagt: „Tito, du kannst das!" (Beobachtung, 17.10.2014).

Auf der anderen Seite gibt es im Alltag der Education Précoce immer wieder Situationen, die Unterstützung des Personals nötig machen, wie der folgende Ausschnitt zeigt:

> Nach der nachmittäglichen Mal- und Bastelaktivität sitzen die meisten Kinder in der Sofaecke im hinteren Bereich des Klassenzimmers und blättern jeweils ein Buch durch. Währenddessen beginnen Tito und Jordan miteinander zu raufen und plötzlich beginnt Tito zu weinen, hält sich ein Auge zu und klettert unter den Gruppentisch, der vor dem Sofa steht. Nils kommt auf mich zu und macht mich auf Tito aufmerksam. Als ich jedoch nicht darauf reagiere, läuft Nils an mir vorbei zur Erzieherin und gibt ihr Bescheid. Sie geht zu Tito und redet kurz mit ihm darüber, was passiert ist, während die Lehrerin die anderen Kinder dazu animiert, sich in der Sofaecke im Kreis mit Blick zur Tafel zu platzieren. Ich setze mich rechts neben der Tafel auf einen freien Platz, Tito wird von der Lehrerin angewiesen, sich links neben mich zu setzen. Während die Lehrerin nun damit beginnt, eine Geschichte aus einem Bilderbuch nachzuerzählen, hält Tito immer noch eine Hand über sein gereiztes Auge. Mehrmals hält die Lehrerin in ihrer Erzählung inne, blickt zu Tito hinüber und fragt ihn (auf Luxemburgisch): „Geht es, Tito?". Darauf nickt er langsam (Beobachtung, 17.10.2014).

Hier greift die Erzieherin in eine spontane Auseinandersetzung zweier Schüler ein und kümmert sich um den Schüler, der augenscheinlich das Opfer in dieser Auseinandersetzung zu sein scheint. Begreift man jedoch das Schildern von Problemen als Aspekt des Sozialen, welches Titos Lehrerin als Lernschwerpunkt thematisiert (s.o.), so zeigt hier der Schüler Nils, dass er die Auseinandersetzung zwischen Tito und Jordan als problematisch erkennt und vor diesem Hintergrund zunächst die Autorin und dann die Erzieherin darauf aufmerksam macht. In dieser Situation wird zwar nicht deutlich, ob und inwiefern ein solches Verhalten vorab mit den Kindern eingeübt wurde, im Interview (24.06.2015) schildert Titos Lehrerin jedoch, dass es ihr persönlich wichtig sei, dass die Kinder in der Education Précoce lernten, miteinander zurechtzukommen und gegebenenfalls Probleme anzusprechen, bei denen sie dann als Schlichterin fungiere. In diesem Zusammenhang lassen sich dann auch die Praktiken der Erzieherin und der Lehrerin als „Vorbildpraktiken" verstehen – mit Tito über seine Rauferei mit Jordan zu sprechen und sich regelmäßig nach seinem Befinden zu erkundigen.

Auch wenn die Eltern – ähnlich wie in Nadines Préscolaire-Klasse – nicht regelmäßig mit der Lehrerin und der Erzieherin in Kontakt sind, da viele Eltern das Bringen und Abholen ihrer Kinder nicht selbst (regelmäßig) übernehmen, sondern auf den Hol- und Bringservice von ErzieherInnen zurückgreifen (siehe Kapitel 5.3.1.2), werden feste Elterngespräche angeboten. So erklärt Titos Lehrerin im Interview (24.06.2015), dass sämtliche Eltern, deren Kinder in ihre Précoce-Klasse gingen, im Januar nach Schuljahresbeginn zu einem ersten Gespräch in die Précoce eingeladen würden. Dieses Gespräch dauere 20 Minuten, diskutiert würde in dieser Zeit die Entwicklung des jeweiligen Kindes in den oben erwähnten Bereichen, vor allem mit Blick auf Sozialverhalten und Sprache (siehe Kapitel 6.1.2 und 6.1.1). Dazu würden Beobachtungen über die Integration des jeweiligen Kindes in die Gruppe und dessen Wohlbefinden notiert. In einem zweiten Gespräch im Juni zu Schuljahresende gehe die Lehrerin dann mehr in die Details, evaluiere und dokumentiere die Entwicklung der Kinder bezüglich Mengenlehre (Zahlen), Buchstabenerkennen oder Psychomotorik und stelle den Eltern diese Dokumentationen vor. Die Eltern hätten dann die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit dem Kind zuhause mitzuteilen und ihre Meinung zu dessen Entwicklungsstand abzugeben. Um sämtliche Gesprächsergebnisse festzuhalten, verwende die Lehrerin ein vorgefertigtes Formular, das sie mit den Eltern gemeinsam ausfülle und welches alle unterschrieben (vgl. Karila und Alasuutari 2012; siehe Kapitel 2.4). Dieses Dokument sei in sechs Kompetenzbereiche unterteilt und werde als Bilanz an die LehrerInnen in der Education Préscolaire weitergereicht. Zusätzlich zu diesen zwei fest etablierten Gesprächsterminen könnten die Eltern der Précoce-Kinder noch zusätzliche Termine anfragen, genauso könne die Lehrerin die Eltern um zusätzliche Gespräche bitten, z.B. wenn es Schwierigkeiten hinsichtlich der Disziplin der Kinder gebe. Obwohl diese Gespräche im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht beobachtet werden konnten, zeigen die Aussagen von Titos Lehrerin, dass die LehrerInnen und ErzieherInnen in der Education Précoce ein großes Interesse am Austausch mit den Eltern haben, das als Interesse an einer formalisierten Bildungspartnerschaft verstanden werden kann. Im Hinblick auf die oben genannte kompensatorische Funktion der Education Précoce lässt sich eine solche formalisierte Bildungspartnerschaft als Möglichkeit betrachten, Entwicklungsdefiziten vorzubeugen bzw. solchen schnellstmöglich entgegenzusteuern, um den Kindern den bestmöglichen Einstieg in den Lernalltag der Education Préscolaire zu ermöglichen.

5.3.2.3 Stephanies Education Précoce: Bildung verpflichtet

Wie bereits im Rahmen der obigen Analyse der Alltagsstrukturen und -ordnungen in Titos Education Précoce erwähnt, verfolgt die Education Précoce das Ziel, dreijährige Kinder auf die Education Préscolaire ab vier Jahren vorzubereiten. Im Zentrum steht dabei die Aufgabe, insbesondere Kindern, die

einen Migrationshintergrund haben, die luxemburgische Sprache näherzubringen. Darüber hinaus stellt insbesondere die motorische und soziale Förderung der Kinder ein wichtiges Ziel der LehrerInnen und ErzieherInnen in der Education Précoce dar, wie bereits an der Tagesstruktur in Stephanies Education Précoce erkennbar ist (siehe Abbildung 22). Oft werden hierbei mehrere Kompetenzen gleichzeitig in den Blick genommen und ganzheitlich gefördert.

Zeit	**Aktivität**
8–9 Uhr	Ankunft der Kinder, individuelle, aber geführte Aktivitäten (z.B. Basteln)
9–9:30 Uhr	Unterricht an der Tafel
9:30–10:30 Uhr	Gemeinsamer Toilettengang, Frühstück
10:30–11:40 Uhr	Freispiel (drinnen oder draußen), Turnhalle
11:40 Uhr	Abholen der Kinder
14–15 Uhr (Montag, Mittwoch, Freitag)	Freispiel auf dem Pausenhof, Spielplatz
15–16 Uhr (Montag, Mittwoch, Freitag)	Unterricht an der Tafel, „Obstpause“, ggf. Musik und DVD, Abholen der Kinder

Abbildung 22: Tagesstruktur Education Précoce Stephanie (eigene Darstellung)

5.3.2.3.1 Tagesablauf und Routinen

Der Tag in Stephanies Précoce-Klasse beginnt mit einem einstündigen Zeitkorridor (8–9 Uhr), in dem die Kinder gebracht werden. In Stephanies Education Précoce gibt es hierfür keinen professionell organisierten Bringservice, sondern Eltern oder Großeltern bringen ihre Kinder bzw. Enkelkinder selbst in den Klassenraum:

> Gegen 8:30 Uhr wird Stephanie von ihrer Großmutter in die Klasse gebracht. Sie verabschieden sich schnell voneinander. Obwohl eine der beiden Erzieherinnen (heute sind zwei Erzieherinnen im Raum) Fotos von den ankommenden Kindern und deren Eltern bzw. Großeltern macht und diese sich dazu in den Raum auf eine Bank setzen, betritt Stephanies Großmutter noch nicht einmal den Raum. Stattdessen bleibt sie nur kurz im Türrahmen stehen und verlässt dann die Education Précoce direkt wieder (Beobachtung, 18.09.2014).

Auch wenn der Ausschnitt deutlich macht, dass Bezugspersonen der Kinder in den Alltag der Education Précoce integriert werden (hier über Erinnerungsfotos), ist der Übergang von der familiären in die institutionelle Sphäre (vgl. Campbell Clark 2000) in Stephanies Fall an diesem Tag recht kurz. Nach Ankunft in der Klasse wird sie direkt von ihrer Lehrerin an einen Tisch, an dem bereits ihr Klassenkamerad Paul sitzt, geführt, an dem die Kinder selbstständig mit Bastelmaterial arbeiten können: Hier kleben Paul und Stephanie kleine Stoffbuchstaben, die sie aus einem Plastikbehälter nehmen, auf Tonpapier auf. Da die Lehrerin zu dieser Zeit mit dem Begrüßen der weiteren ankommenden

Kinder beschäftigt ist, kann sie Stephanie und Paul nicht bei deren Versuch, eine Schutzfolie von selbstklebenden Buchstaben abzulösen (die insbesondere Stephanie immer wieder aus den Fingern rutscht) nicht helfen. Stephanie probiert jedoch so lange selbstständig, die Folie abzulösen, bis sie den Buchstaben auf ein Tonpapier kleben kann. Obwohl beide Kinder sehr konzentriert und in ihre Aufgabe vertieft wirken, unterhalten sie sich zwischendurch ein wenig auf Luxemburgisch. Hier wird deutlich, dass Motorikförderung in der Education Précoce nicht nur bedeutet, dass die Kinder z.B. angeleitet werden, mit Scheren zu arbeiten, sondern auch eigenständig nach Lösungen bei (fein-)motorischen Arbeiten suchen und sich parallel im Luxemburgischsprechen erproben. Allerdings bleibt die Förderung hier implizit, da es zu dieser Tageszeit eher darum geht, die Kinder willkommen zu heißen und ihnen Aufgaben zu geben.

Wenn um 9 Uhr der Bringzeitkorridor endet, beginnt der Unterricht oft mit einer kurzen Versammlung der Kinder vor der Tafel. Dort singen sie gemeinsam mit der Lehrerin und der Erzieherin luxemburgische Kinderlieder oder hören Geschichten, die ihnen die Lehrerin auf Luxemburgisch erzählt. Im Anschluss sollen die Kinder zumeist versuchen, die Hauptaussagen solcher Lieder oder Geschichten in ihr Alltagsleben zu übertragen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

> Nachdem die Lehrerin eine Geschichte von zwei Tieren erzählt hat, fragt sie die Kinder, was die Hauptaussage der Geschichte sei, d.h. in welcher Weise die Tiere zueinander gehörten. Stephanie sagt, dass die Tiere Freunde seien. Die Lehrerin bestätigt ihre Antwort und bittet Stephanie, an die Tafel zu kommen, um etwas lauter zu wiederholen, was sie gerade gesagt hat. Als Stephanie auf die Lehrerin zugeht, legt die Lehrerin einen Arm um sie und wiederholt Stephanies Antwort. Darauf fragt die Lehrerin die ganze Gruppe von Kindern, ob sie in der Klasse Freunde hätten, und leitet die Kinder so an, sich gegenseitig als Freunde oder Nichtfreunde zu adressieren (Beobachtung, 20.10.2014).

Dass es sich hierbei wirklich um eine Schulstunde handelt, wird daran deutlich, dass den Kindern hier Analogien vermittelt werden, die sie von einer Geschichte auf ihr Alltagsleben übertragen sollen. In dieser Hinsicht werden die Kinder ermutigt, eine Transferaufgabe zu erfüllen, indem sie miteinander über ein gemeinsames Thema sprechen, hier über Freundschaften. Im Anschluss an den Unterricht an der Tafel findet eine weitere kollektive Aktivität in Stephanies Précoce-Klasse statt, das Frühstück. Dieses beginnt normalerweise mit einem gemeinschaftlichen Gang in den Waschraum, bei dem die Kinder auf die Toilette gehen, sich die Hände waschen und wieder in den Klassenraum zurückkehren. Interessant ist, dass dieser kurze „Ausflug“, der eigentlich nur Versorgungszwecken dient, in Stephanies Précoce-Klasse zu einer eigenen Lernaktivität gemacht wird. In Form eines Rituals wird hier das eingeübt, was in höheren Klassen als selbstverständlich vorausgesetzt wird:

> Gegen 9:30 Uhr ertönt Musik aus dem PC auf dem Lehrerschreibtisch und die Lehrerin schüttelt mit einer Hand eine rosafarbene Rassel. Kurz darauf positioniert sie gemeinsam mit den beiden Erzieherinnen, die heute im Klassenraum sind, die Kinder hintereinander

vor der Tür in einer Schlange. Als alle in Reih und Glied stehen, wird die Klassenzimmertür geöffnet und das Grüppchen geht über den Flur hinüber in den Waschraum. Dort angekommen, verteilen die Lehrerin und eine der beiden Erzieherinnen, die mit in den Waschraum gekommen ist, auf Papier aufgemalte und laminierte Bärchen an die Kinder. Diese gleichen nun ihr jeweiliges Bärchen mit den Bärchenabbildungen auf den Toilettenkabinen ab – sie dürfen die Toilette benutzen, deren farbliche Abbildung mit der in ihren Händen übereinstimmt. Bevor die Kinder jedoch in die jeweilige Toilettenkabine hineingehen, fragen die Lehrerin oder die Erzieherin sie noch nach der Zahl, die auf der Toilettentür unterhalb der Bärchenabbildung aufgeklebt ist – die Toilettentüren sind der Reihe nach durchnummeriert. Sobald die Kinder die Zahl richtig auf Luxemburgisch identifiziert haben, dürfen sie eintreten (Beobachtung, 18.09.2014).

Hier werden also zwei Aufgaben – das Abgleichen von Abbildungen und das Zählen auf Luxemburgisch – mit dem Besuch des Waschraumes verbunden und somit im Sinne eines „Multitaskings" das Sehvermögen, mathematische und sprachliche Fähigkeiten der Kinder geprüft.

Zurück im Klassenraum beginnen die Vorbereitungen auf das Frühstück. Dort nehmen die Kinder an einem großen Tisch Platz, den die Lehrerin und die Erzieherin zuvor aus kleineren Tischen zusammengestellt haben. Wenn alle sitzen – die Lehrerin und die Erzieherin sitzen mit am Tisch –, verteilen zwei Kinder Trinkbecher an die Gruppe bzw. die Rucksäcke aus einer Kiste an die Kinder. Diese „Jobs" werden jede Woche neu an einzelne Kinder aus der Klasse verteilt. Darauf holt jedes Kind seine von zuhause mitgebrachte Frühstücksbox aus seinem Rucksack und platziert sie auf dem Frühstückstisch auf einem Platzdeckchen, welches ebenfalls von zuhause mitgebracht wurde. Dann öffnen die Kinder ihre Boxen – manchmal singen sie ein „Frühstückslied" mit der Lehrerin und der Erzieherin – und beginnen zu essen. Das Essen von gesunden Lebensmitteln steht hier nicht im Fokus, wie die Lehrerin im Interview erklärt: „Weil wir auch eigentlich nicht da sind, um uns hauptsächlich um das Essen zu kümmern – das ist nicht unsere Arbeit" (21.01.2015). Vor diesem Hintergrund essen z.B. viele Kinder zum Frühstück lediglich Brot mit Butter oder Schokoladencreme. Auch wenn die Lehrerin und die Erzieherin die Kinder nicht davon abhalten, in ihren Augen ungesunde Lebensmittel, die sie von zuhause mitgebracht haben,[153] beim Frühstück zu verspeisen – also kein *gatekeeping* („prevent children from eating specific foods brought from home", Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham 2015: 367; siehe Kapitel 2.2.2.2) stattfindet –, so scheint es eine Art *hidden agenda* zu geben, die besagt, dass z.B. Süßigkeiten keine adäquate Mahlzeit darstellen, wie Stephanies Lehrerin im Interview (21.01.2015) andeutet. Darüber hinaus seien Brote ohne Rinde schädlich für die Gesundheit, da sie das Wachstum beeinträchtigen würden, wie die Lehrerin den Kindern manchmal sagt (vgl. hierzu die Strategie

153 Die Variation der Inhalte der Frühstücksboxen ist in der Regel groß: So bringen die meisten Kinder Butterbrote o.Ä. mit, während manche lediglich Obst oder aber hauptsächlich Kekse dabeihaben (Beobachtung, 20.03.2015).

der *hyperbolic justification* – „attempt to shape children's consumption patterns", Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham 2015: 367; siehe Kapitel 2.2.2.2). Insofern scheint eine gewisse esskulturelle Erziehung in Stephanies Education Précoce nicht unerheblich zu sein. Vor diesem Hintergrund findet auch regelmäßig jeden Freitag eine Koch- bzw. Backaktivität vor dem Frühstück statt. Während dieser Aktivität geben die Lehrerin und die Erzieherin den Kindern indirekte Hinweise, welche Lebensmittel tendenziell gesund sind: So verwenden sie beim Waffelbacken z.B. Vollkornmehl (siehe Kapitel 5.4.2.3). Die hergestellten Vollkornwaffeln können die Kinder dann zusätzlich zum Frühstück verspeisen. Auch wenn im Rahmen einer schulischen Gesundheitsinitiative einmal pro Woche von einem Bezirksangestellten ein großer Obstkorb in die Education Précoce gebracht wird, der dann zum Frühstück auf dem Tisch steht, werden die Kinder beim Frühstück nicht dazu angehalten, Obst zu essen („motivieren ja, aber mehr nicht", Interview Lehrerin Stephanie, 21.01.2015).

Auf das Frühstück folgt meist eine etwas freier gestaltete Aktivitätsphase, bei der die Kinder im Klassenraum oder auf dem Pausenhof spielen können, regelmäßig gehen Stephanies Lehrerin und ihre Erzieherin auch mit der Précoce-Klasse in die nahegelegene Turnhalle, um dort z.B. Fangspiele mit den Kindern durchzuführen. Eine weitere Aktivitätsoption zu dieser Zeit am Vormittag ist das Besuchen benachbarter Précoce-Klassen. Während solcher Besuche haben die Kinder aus Stephanies Précoce-Klasse die Möglichkeit, mit Kindern zu spielen, mit denen sie sonst im Tagesverlauf nicht zusammen sind:

> Stephanie spielt mit ihrer Freundin Stella an einem Spieltisch. Verteilt über die gesamte nach unten gewölbte Oberfläche des Spieltisches befinden sich trockener Reis und einige Plastikspielzeuge – die Konstruktion sieht aus wie ein kleiner, auf Tischbeine gestellter Sandkasten. Beide Kinder tragen jeweils eine Kette mit großen gelben Holzperlen um den Hals. Nach einer Weile geht die Lehrerin oder Erzieherin im Raum auf die beiden Mädchen zu, nimmt zwei Ketten mit etwas kleineren grünen Perlen von einem Haken hinter dem Spieltisch, hängt ihnen jeweils eine weitere Kette um den Hals und sagt dabei (auf Luxemburgisch) etwas wie: „Ihr braucht ja noch die Reiskette" (Beobachtung, 20.10.2014).

Der Grund für dieses „Kettenumhängen" ist – wie Lehrerinnen und Erzieherinnen[154] auf Nachfrage erklären –, dass zunächst jeder Klasse eine bestimmte Farbe zugeordnet ist. Wenn nun ein Kind wie hier Stephanie aus einer Klasse zwischendurch in einer anderen Klasse spielen möchte, wird dem Kind eine Kette mit Perlen in der Farbe der „Besuchsklasse" umgehängt. Will dieses Kind nun zusätzlich an einem bestimmten Platz wie dem Reisspielplatz spielen, muss das Kind eine weitere Kette, in diesem Fall die Kette mit den kleinen grünen Perlen tragen. Dabei zeigt die „Reiskette" jedoch nicht nur an, dass ein

154 In sämtlichen Précoce-Klassen der Ecole Fondamentale, zu der Stephanies Klasse gehört, unterrichtet im Beobachtungszeitram ausschließlich weibliches Personal.

bestimmtes Kind – hier Stephanie – berechtigt ist, am Reisspielplatz zu spielen: Da es insgesamt nur drei „Reisketten“ gibt, haben diese auch die Funktion, die Anzahl der an einem Platz spielenden Kinder zu begrenzen. Wenn also drei Kinder am Reisspielplatz spielen, kann so lange kein weiteres Kind hinzukommen, bis sich eines der Kinder entscheidet, den Reisspielplatz zu verlassen und seine Kette abzugeben, die darauf an den Haken hinter dem Reisspielplatz zurückgehängt wird. Ein Blick auf diesen Haken genügt also, um zu entscheiden, ob gerade die Möglichkeit besteht, am Reisspielplatz zu spielen oder nicht. Vor diesem Hintergrund lernen die Kinder während des Freispiels (solche Ketten gibt es in jeder der drei Précoce-Klassen) oder während eines Besuches in einer anderen Klasse, dass sie gegebenenfalls warten müssen, bis ein Platz an dem von ihnen gewünschten Ort zum Spielen frei wird. Sie lernen folglich, momentane Bedürfnisse zurückzustellen bzw. aufzuschieben oder aber Alternativen zu finden. Neben dem Weiterentwickeln feinmotorischer Fähigkeiten im Rahmen des Reisspiels erlernen die Kinder indirekt also auch Verhaltensweisen, die in sozialen (Klassen-)Gemeinschaften immer wieder gefordert werden. Mit Rückgriff auf das Konzept des Bedürfnisaufschubs (siehe Kapitel 1.2.1) lassen sich solche Verhaltensweisen als ungleichheitsrelevant beschreiben (siehe Kapitel 6.1.2).

Im Anschluss an die Freispielphase wird der Vormittagsunterricht in Stephanies Précoce-Klasse um 11:40 Uhr von der Lehrerin und der Erzieherin mit allen Kindern gemeinsam beendet. An den Tagen, an denen auch Nachmittagsunterricht stattfindet (montags, mittwochs und freitags), sind die Aktivitäten meist freier gestaltet als am Vormittag: So spielen die Kinder zwischen 14 und 15 Uhr größtenteils auf dem Pausenhof, manchmal unternehmen sie mit ihrer Lehrerin und der Erzieherin auch einen kleinen Ausflug zu einem nahegelegenen Spielplatz, auf dem sie sich austoben können. Im Anschluss versammeln sich die Kinder im Klassenraum meist vor der Tafel, bevor es einen kleinen Nachmittagssnack gibt, zu dem den Kindern im Unterschied zum Frühstück meist Obst angeboten wird:

> Zurück in der Klasse setzen sich die Kinder auf die Bänke um die Tafel herum. Die Lehrerin setzt sich direkt vor die Tafel, die Erzieherin setzt sich zu den Kindern. Nun fragt die Lehrerin ein Kind nach dem anderen, was es während der Pause draußen gespielt hat. Nachdem die meisten Kinder der Lehrerin erzählt haben, dass sie im Sandkasten oder auf der Rutsche gespielt haben bzw. mit einem Tretroller über den Hof gefahren sind, verkündet die Lehrerin, dass sie nun „in den Zoo“ gehen würden. Kurz darauf spielt sie ein deutschsprachiges Kinderlied namens *Wir gehen in den Zoo* (siehe auch Kapitel 5.3.2.2.1) von ihrem Computer ab. Nun stehen die Kinder von ihren Plätzen auf und positionieren sich um den großen Tisch in der Mitte des Raumes. Auf dem Tisch befinden sich mehrere kleine farbige Plastikteller, auf denen Birnen-, Apfel- und Mandarinenstücke liegen. Die Kinder, die Lehrerin, die Erzieherin und ich bewegen uns zur Musik um den Tisch herum. Im Lied werden nacheinander unterschiedliche Tiere vorgestellt – ein Elefant, ein Affe, ein Flamingo – und wir imitieren typische Bewegungen dieser Tiere. Zur gleichen Zeit nehmen die Kinder, genauso wie die Lehrerin und die Erzieherin, Obststücke von den Tellern und essen sie (Beobachtung, 16.03.2015).

Hier wird gut deutlich, wie ganzheitliches Lernen in der Education Précoce funktioniert: Zunächst verknüpft die Lehrerin mittels einer Fragerunde das vorhergehende Freispiel auf dem Pausenhof mit einer Erzählaufgabe an der Tafel. Danach verbindet sie Bewegung zur Musik bzw. das Umsetzen sprachlicher Darstellungen in Bewegungen im Klassenraum mit einer gemeinschaftlichen Pause, in der „gesund" gegessen wird. In einer Form des Multitaskings (s.o.) wird hier Motoriktraining mit Sprachschulung und dem Erlernen von Esskonventionen verknüpft. Daran schließen sich – wenn noch Zeit ist – kürzere Gruppenaktivitäten mit Musik oder aber eine DVD-Session an, bei der den Kindern ihre filmisch dokumentierte Entwicklung seit Beginn des Schuljahres gezeigt wird.

Um 16 Uhr wird der Unterricht von der Lehrerin und der Erzieherin beendet: Sie fordern die Kinder ein letztes Mal auf, auf den Bänken vor der Tafel Platz zu nehmen, während sie die Jacken der Kinder aus der Garderobe im Flur holen. Zudem verteilen sie die Taschen der Kinder, die in einer durchsichtigen Plastikkiste an der Tür stehen, an die Kinder. Diese warten nun darauf, dass sie von ihren Eltern oder Großeltern abgeholt werden, welche meist über den Pausenhof in Richtung Klassenraum laufen, sodass die Kinder sie durch die große Fensterfront in der Klasse beobachten können. Oft sprechen die Lehrerin und die Erzieherin kurz mit den Eltern oder Großeltern, bevor diese mit ihren Kindern das Schulgelände verlassen, zwingend vorgesehen sind solche Gespräche jedoch nicht. Manchmal allerdings finden während dieser Abholzeit (unbeabsichtigt) noch kurze Lerneinheiten statt:

> Zur Abholzeit steht Stephanie mit ihrem Kuscheltier (einem grauen Elefanten) im Arm an der Klassenraumtür, hält den Kopf schräg und macht einen Schmollmund. Als Stephanies Großvater über den Pausenhof zur Hintertür des Klassenraumes kommt, ruft die Lehrerin oder die Erzieherin (ich bekomme dies nicht genau mit) Stephanie zu, dass ihr Großvater da sei, um sie abzuholen. Stephanie reagiert nicht darauf, sondern bleibt wie angewurzelt an der Tür stehen. Ihr Großvater betritt den Klassenraum, läuft an der Lehrerin und der Erzieherin vorbei und sagt zu ihnen (auf Luxemburgisch) etwas wie: „Das ist kompliziert". Er geht auf Stephanie zu, die weint, legt einen Arm um sie, versucht sie zu beruhigen und zum Mitkommen zu bewegen. Greta, die währenddessen mit den anderen Kindern, die noch nicht abgeholt wurden, auf den Bänken vor der Tafel sitzt, fragt die Lehrerin oder die Erzieherin (auch hier bin ich nicht direkt dem Geschehen zugewandt), warum Stephanie traurig sei. Die Angesprochene lobt Greta, indem sie zu ihr sagt, dass sie das gut gesehen habe, dass Stephanie traurig sei. Dann erklärt sie dem Mädchen, dass Stephanie heute während des Unterrichts ein Bild gemalt habe, auf das sie Stellas Namen geschrieben habe. Stella habe darauf das Bild mit nach Hause genommen; Stephanie habe es sich jedoch zwischenzeitlich anders überlegt und das Bild ihrem Großvater schenken wollen. Nun sei er da, sie habe aber kein Geschenk mehr für ihn (Beobachtung, 21.10.2014).

Hier lobt die Lehrerin oder Erzieherin Greta, Stephanies Klassenkameradin, dafür, dass sie so aufmerksam war zu beobachten, dass ihre Klassenkameradin traurig war. In einem größeren Zusammenhang lässt sich das Lob als Anerkennen eines Lernfortschritts bezüglich des Wahrnehmens und Interpretierens von

Gefühlen anderer, d.h. einer wichtigen Sozialkompetenz, verstehen, die Greta vermutlich seit Beginn des Schuljahres im September (weiter-)entwickelt hat. Darüber hinaus zeigt die ausführliche Erklärung, die die Lehrerin oder Erzieherin Greta auf ihre Nachfrage hin gibt, dass sie die Frage des Mädchens ernst und wichtig nimmt und Greta somit als vollwertige, lernfähige und lernwillige Schülerin der Klassengemeinschaft ansieht.

5.3.2.3.2 Orientierungen gegenüber Eltern und Kindern

Der Rahmen, in welchem die Entwicklung der zuvor beschriebenen Kompetenzen stattfindet, wird von einer Vielzahl an Strukturen der Education Précoce bestimmt, die den Kindern helfen sollen, sich an tägliche Routinen zu gewöhnen. Hierzu gehören Aktivitätsphasen wie der Unterricht an der Tafel, der gemeinschaftliche Gang zur Toilette, Frühstück und Nachmittagssnack sowie das Freispiel innerhalb und außerhalb der Klasse. Darüber hinaus geben „Aktivitätsmarker“ wie Sprüche oder Lieder („Mir iessen“, „Schoul ass aus“; siehe auch Kapitel 5.3.2.2) den Kindern eine Orientierung im Tagesverlauf. Diese Aktivitätsphasen und -marker sind nun – wie oben bereits angedeutet wurde – nicht nur Strukturierungshilfen, sondern über sie wird auch deutlich, welche Kompetenzen den Kindern im Alltag vermittelt werden. So spielt z.B. im Freispiel die Entwicklung motorischer Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Implizit wird dabei oft auch eine Förderung des eigenständigen Suchens nach Lösungen oder Alternativen mitverfolgt. Eine solche Förderung zu selbstständigem Handeln verlangt z.B. die Fähigkeit zum Aufschub individueller Bedürfnisse. Im Unterricht an der Tafel spielen Transferleistungen im Sinne einer Übertragung von Informationen aus Geschichten auf das alltägliche Leben eine große Rolle, die über die Entwicklung von Sprachkompetenz vorangetrieben werden. Beim gemeinschaftlichen Gang zur Toilette steht genauso wie bei den Mahlzeiten oft eine Form des Multitaskings im Vordergrund, die ganzheitliches Lernen im Sinne einer Verknüpfung unterschiedlicher Kompetenzen (Motorik, Sprache, gesunde Ernährung) fördert.

Eltern sind in Stephanies Education Précoce nur bedingt in diese Prozesse involviert. Am deutlichsten tritt ihre Partizipation am Alltag der Précoce-Kinder hervor, wenn man sich die Frühstücksroutine anschaut (s.o.). So machen die Lehrerin und die Erzieherin die Eltern dafür verantwortlich, welche Lebensmittel sie in die Frühstücksboxen ihrer Kinder packen. Obwohl die Lehrerin und die Erzieherin die Inhalte der Frühstücksboxen nicht bewerten, sondern die Kinder entscheiden lassen, was und wie viel sie davon essen wollen, so scheint es eine Art *hidden agenda* in der Education Précoce zu geben, die besagt, dass Obst als gesundes Lebensmittel sich besonders als Inhalt für die Frühstücksboxen der Kinder eignet, wie Stephanies Lehrerin im Interview (21.01.2015) andeutet und die Beobachtungen mit Blick auf die „Obstkorbaktion“ (s.o.) belegen. Obwohl die Lehrerin und die Erzieherin in Stephanies Précoce-Klasse den Eltern mit Blick auf eine gesunde Ernährung im Alltag der

Education Précoce somit einen eigenständigen Part zugestehen, ist der Austausch zwischen ihnen und den Eltern bzw. Großeltern minimal: So werden abgesehen von vereinzelten, geplanten Elterngesprächen, auf die Stephanies Lehrerin im Interview (21.01.2015) verweist, Gespräche nur bei Bedarf zwischen Tür und Angel geführt. Generell ist die Rolle der Eltern bzw. Großeltern in Stephanies Précoce-Klasse also eher marginal und passiv, wie anhand der „Fotosession" beim Bringen der Kinder am Morgen (s.o.) deutlich wird. Mit Blick auf die Zusammenstellung einer Erinnerungs-DVD, für die die Lehrerin und die Erzieherin die Eltern bzw. Großeltern fotografieren, deren erste Fassung den Kindern vorgeführt wird, lässt sich jedoch von einem quasifamiliären Fokus der Einrichtung ausgehen.

5.3.2.4 Zwischenfazit: Education Précoce und Education Préscolaire

Fasst man die analysierten Alltagsstrukturen und -ordnungen der Préscolaire- und der beiden Précoce-Klassen zusammen, so lassen sich Eigenständigkeit vs. (vorgegebene) Regelhaftigkeit, Bereichsförderung vs. ganzheitliches Lernen, individuelle Förderung vs. Kompensation als zentrale Ausprägungen eines Fokus auf Bildung beschreiben. Diese Ausprägungen beinhalten (Spannungs-)Verhältnisse, die sich auf Vereinbarkeitsproblematiken von Bildung und Betreuung zurückführen lassen. In jeder der drei in den Blick genommenen Schulklassen werden hierfür teils ähnliche, teils unterschiedliche Lösungen gefunden.

Eigenständigkeit vs. (vorgegebene) Regelhaftigkeit

Die für die Education Préscolaire geltenden Unterrichtszeiten – Montag bis Freitag 8–11:40 Uhr und Montag, Mittwoch, Freitag 14–16 Uhr – sind für alle Schulkinder verpflichtend, d.h. sie dürfen dem Unterricht nur in Ausnahmefällen, die mit Entschuldigungsschreiben belegt werden müssen, fernbleiben. Diese Ordnung akzentuiert die Aufgabe der Education Préscolaire, die Kinder auf den Schulalltag in der Grundschule (Ecole Primaire) vorzubereiten (siehe Einleitung). Dennoch finden im Alltag von Nadines Préscolaire-Klasse nicht nur kollektive, schulische Aktivitäten statt, wie z.B. der Unterricht an der Tafel oder der Appui, sondern es werden den Kindern auch regelmäßig Freispielzeiten eingeräumt. Der Wechsel zwischen solchen Aktivitäten wird hier von der Lehrerin oft durch ein Aus- und Wiederanschalten der Klassenraumbeleuchtung kenntlich gemacht.

In den Précoce-Klassen von Tito und Stephanie werden Übergänge eher über auf die jeweilige Tageszeit abgestimmte Lieder bzw. Sprechgesänge markiert. Trotz dieses Unterschiedes bestehen starke strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den beiden untersuchten Précoce- und der Préscolaire-Klasse, d.h.

der administrative Unterschied zwischen freiwilliger und verpflichtender Teilnahme am Unterricht wirkt sich hier nur bedingt auf die Alltagsgestaltung aus. Dennoch lässt sich im Alltag der beiden untersuchen Précoce-Klassen deutlich die Funktion der Education Précoce, Kinder Schritt für Schritt vom spielerischen zum schulischen Lernen zu führen, erkennen. Hier werden jedoch Unterschiede sichtbar: So wirken die Abläufe in Titos Précoce-Klasse, z.B. hinsichtlich ihrer zeitlichen Strukturierung (lang oder kurz, vor- oder nachmittags, zu Beginn oder zum Ende des Schuljahres) nicht nur flexibler als jene in Nadines Préscolaire-Klasse, sondern auch als jene in Stephanies Précoce-Klasse, was immer wieder auch zum parallelen Ablauf von festgelegten Aktivitäten und eigenständiger Beschäftigung führt. In Stephanies Précoce-Klasse wirkt der Alltag dagegen etwas verschulter, auch im Hinblick auf individuelle Aktivitäten, wie z.B. hinsichtlich der regelmäßig rotierenden „Jobs“ der Kinder (z.B. Taschendienst beim Frühstück). Hier lässt sich mit Blick auf Lareau (2011; siehe Kapitel 2.1.2) bzw. Nelson und Schutz (2007; siehe Kapitel 2.2.1) von einer *concerted cultivation* sprechen, die in Titos Précoce-Klasse keine direkte Entsprechung findet, was sich möglicherweise auf die unterschiedliche lokal-kulturelle Situierung der beiden Klassen zurückführen lässt.

Bereichsförderung vs. ganzheitliches Lernen

In allen drei Klassen findet sich ein starker Fokus auf die Vermittlung und das Fördern der luxemburgischen Sprache, der in Nadines Préscolaire-Klasse vor allem im Rahmen der Prüfungssituation des Appui und in Titos bzw. Stephanies Précoce-Klasse hinsichtlich sprachlicher Transferleistungen in unterschiedlichen Aktivitäten zu beobachten ist.

Die den Alltag in Nadines Préscolaire-Klasse prägende „Entwicklungsförderung im klaren Rahmen“ lässt sich vor diesem Hintergrund als gezielte Gruppen- oder Einzelförderung in den Kompetenzbereichen interpretieren, vor allem hinsichtlich Sprache, Mathematik bzw. Zahlenkunde und Grob- bzw. Feinmotorik. Interessant hierbei ist, dass den Schulkindern in diesen Kompetenzbereichen vor allem während der freieren Phasen ein Freiraum eingeräumt wird, in dem die Kinder selbstständig agieren, ihre Tätigkeiten strukturieren und lernen können, sich selbst zu kontrollieren. In den beiden Précoce-Klassen konnte dieser Schwerpunkt nur eingeschränkt, z.B. hinsichtlich des Frühstücks- bzw. Bastelverhaltens beobachtet werden. Im Unterschied dazu konnte analysiert werden, dass ganzheitliche Lernaktivitäten, z.B. die „Ateliers“ in Titos Précoce-Klasse, bei denen unterschiedliche Entwicklungsbereiche gleichzeitig angesprochen werden, eine typische Ordnung in den beiden beobachteten Précoce-Klassen darstellen. Dies steht im Einklang mit der Aufgabe der Education Précoce, affektive, intellektuelle und soziale Fähigkeiten, die Bewegungsentwicklung der Kinder und vor allem die Sprachentwicklung im Luxemburgischen zu fördern (vgl. MENFP 1998; siehe Einleitung). Vor diesem Hintergrund kann das ganzheitliche Lernen in der Education Précoce als

Test für zukünftige Projektarbeiten angesehen werden, die möglicherweise auch Titos Mutter hinsichtlich ihres Wunsches, dass Tito mit wechselnden Gruppen und Aufgaben zurechtkommen möge, im Blick hat (siehe Kapitel 5.2.2). Letztere Sozialkompetenz wird hinsichtlich eines Aufschubs momentaner Bedürfnisse besonders in Stephanies Précoce-Klasse vermittelt („Bildung verpflichtet").

Individuelle Förderung vs. Kompensation

Das Umsetzen von Kompetenzzielen hat insgesamt also nicht nur in der Education Préscolaire, sondern bereits in der Education Précoce einen hohen Stellenwert – in Titos Précoce-Klasse z.B. mit Blick auf das den Alltag prägende „ganzheitliche Lernen mit Disziplin". In diesem Zusammenhang lässt sich jedoch eine Spannung beschreiben, die über die individuelle Beschäftigung der Kinder in kollektiven, zeitlich flexibel strukturierten Aktivitäten entsteht. Möglicherweise ist die Disziplin der Kinder deshalb auch in den formalisierten Elterngesprächen, die Titos Lehrerin im Interview beschreibt, immer wieder Thema, sodass sich das Verhältnis zwischen der Lehrerin bzw. der Erzieherin in Titos Précoce-Klasse und den Eltern als eine formalisierte Bildungspartnerschaft im Hinblick auf das Kompensieren von Entwicklungsdefiziten beschreiben lässt. Dies lässt sich in Stephanies Précoce-Klasse praktisch, z.B. über das Anbieten von Obst zum Frühstück, in dem Sinne nachvollziehen, dass hier ein „ungesundes" Frühstück, welches die Eltern ihren Kindern in deren Frühstücksboxen gepackt haben, kompensiert werden soll. Die Frage nach der Kompensation von Entwicklungsdefiziten ist auch in Nadines Education Préscolaire zentral, hier jedoch stärker zwischen LehrerInnen und Kindern bzw. den LehrerInnen untereinander, z.B. mit Blick auf den Appui. Ein solcher Austausch führt quasi automatisch zu einer Differenzierung der Kinder und ihres individuellen Leistungsvermögens. Dabei werden z.B. bezüglich der Sprachkompetenz Kategorien wie der „Spezialfall" für Kinder, die Luxemburgisch nicht als Muttersprache sprechen, aufgerufen.

Insgesamt zeigt sich auch hier – wenn auch nicht ganz so stark wie in den Analysen der Alltagsstrukturen und -ordnungen der Crèches (siehe Kapitel 5.3.1) –, dass die Ausprägungen eines Fokus auf Bildung vom jeweiligen soziokulturellen Standort der Einrichtung abhängig sind. So erscheint der Anspruch an Bildungsförderung in Stephanies Précoce-Klasse aufgrund des international-bildungsorientierten Umfeldes höher als in der Klasse von Tito und zumindest hinsichtlich einer Erziehung zu gesundem Essen auch spezifischer als in der verpflichtenden Vorschulklasse von Nadine.

5.3.3 *Zusammenfassung und Vergleich: Crèche, Education Précoce und Education Préscolaire*

Die Analyse der Ausprägungen eines Fokus auf Bildung im Rahmen der Alltagsstrukturen und -ordnungen der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen macht deutlich, dass die Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung, welche die Grundlage der beschriebenen (Spannungs-)Verhältnisse darstellt, in allen drei Einrichtungstypen Interaktionen zwischen ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und Eltern sowie ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und Kindern (siehe Kapitel 6.2) erfordert, um die je spezifischen Einrichtungsabläufe aufrechtzuerhalten. Die Interaktionshäufigkeit zwischen ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und Eltern nimmt dabei tendenziell mit zunehmendem Alter der Kinder ab, weil den Kindern im Laufe des Übergangs von der Crèche über die Education Précoce hin zur Education Préscolaire immer mehr Eigenverantwortung zugemutet und zugetraut wird.

Die hier angedeutete Entwicklung von Betreuung zu Bildung ist jedoch nicht so linear, wie sich mit Blick auf die altersgradierten Einrichtungstypen vermuten lässt. So weisen z.B. alle drei untersuchten Crèches in Abhängigkeit von den jeweiligen Ausprägungen eines Fokus auf Bildung einen unterschiedlich stark strukturierten Alltag auf: Die ErzieherInnen in Stephanies Crèche reihen hauptsächlich kollektiv-gerichtete Aktivitäten aneinander, die mit ihrer hohen Bildungsorientierung in Einklang stehen. Da das Hauptaugenmerk der Crèche jedoch nicht auf Bildung, sondern Betreuung liegt, ergeben sich somit im Tagesverlauf immer wieder abrupte Übergänge bzw. Brüche, die z.B. mithilfe von Übergangsobjekten zu mildern versucht werden. Der Alltag in Nadines Crèche ist demgegenüber etwas flexibler; da die ErzieherInnen aber auch hier stark pädagogisch motiviert sind, setzen sie im Alltag immer wieder disziplinarisch anmutende Regeln ein, die hinsichtlich der Tagesabläufe für Spannungen sorgen können. Demgegenüber gestalten sich die Tagesabläufe in Titos Crèche recht fließend, geprägt von einem permanenten Arrangieren und Rearrangieren des Kollektivs, um den Eltern und Kindern größtmöglichen Service zu bieten. Diese Unterschiede lassen sich nun nicht nur auf die strukturelle Differenz zwischen Einrichtungstypen – konventionierten und privatwirtschaftlichen Crèches – dergestalt zurückführen, dass privatwirtschaftliche Crèches aufgrund einer starken Serviceorientierung den Eltern gegenüber tendenziell eine höhere Flexibilität im Tagesverlauf, z.B. hinsichtlich Bring- und Abholzeiten, aufweisen (vgl. Honig et al. 2015). Darüber hinaus lassen sie sich auch und hauptsächlich mit der Einbettung der jeweiligen Einrichtung in ein spezifisches soziokulturelles Umfeld mit spezifischen Bildungs- und Betreuungsbedürfnissen (siehe Kapitel 5.1; vgl. auch Nelson und Schutz 2007 in Kapitel 2.2.1) erklären, z.B. starke, schulähnliche, Bildungswünsche in Stephanies gehobenen Milieu.

Vor diesem Hintergrund wird z.B. verständlich, warum Alltagsstrukturen und -ordnungen in Stephanies Précoce-Klasse z.B. im Hinblick auf das Erlernen des Aufschiebens von Bedürfnissen und eine indirekte Erziehung zu gesundem Essverhalten (die wiederum auch in Stephanies Crèche identifiziert werden konnte) stärker verschult anmuten als in Titos Klasse, in der die Kinder eher über die Flexibilität zwischen kollektiven Aktivitäten und individueller Beschäftigung vom spielerischen zum schulischen Lernen geführt werden. Ähnlich wie in Stephanies Crèche wird die Förderung eines angemessenen Sozialverhaltens im Rahmen einer formalisierten Bildungspartnerschaft mit den Eltern der Précoce-Kinder besprochen. Darüber hinaus ist hier (wie in allen Einrichtungen, d.h. auch den Crèches) die Vermittlung des Luxemburgischen im Rahmen der Kompetenzziele für die Ecole Fondamentale zentral. So findet Sprachförderung in Nadines Préscolaire-Klasse häufig über disziplinarisch anmutende Gruppenaktivitäten an der Tafel statt – ähnlich wie im Rahmen der „Kinderkonferenz" in Stephanies Crèche. Darüber hinaus gibt es in Nadines Education Préscolaire jedoch auch Einzelförderung in Sprache, Mathematik bzw. Zahlenkunde und Grob- bzw. Feinmotorik, die sich in Stephanies Crèche nur im Rahmen der Durchführung von Entwicklungstests beobachten lässt. Diese Form der Förderung soll generell Entwicklungsdefizite kompensieren (wie auch in Titos Précoce-Klasse), führt jedoch häufig zu einer Leistungsdifferenzierung. Dieser Fokus zeigt sich in Nadines Education Préscolaire auch während der freieren Aktivitäten im Hinblick auf das Erlernen eines selbstständigen Agierens und Strukturierens bzw. einer Form der Selbstkontrolle und Selbstregulation. Dieser Fokus ist im Alltag der drei untersuchten Crèches kaum zu erkennen und auch in den beiden Précoce-Klassen selten; hier geht es in Einklang mit dem Rahmenwerk für die Education Précoce (vgl. MENFP 1998; siehe Einleitung) eher um die Durchführung ganzheitlicher Lernaktivitäten, die z.B. Kompetenzen für zukünftig geforderte Projektarbeiten in der Schule vermitteln.

Vor dem Hintergrund, dass Stephanies Crèche eine fast mit den vorschulischen Einrichtungen vergleichbare Bildungsorientierung zeigt und sich die Précoce-Klassen, die Stephanie und Tito besuchen, nicht fundamental von Nadines Education Préscolaire unterscheiden, macht der Vergleich von Crèche, Précoce und Préscolaire also deutlich, dass es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung mehr Unterschiede zwischen einzelnen Einrichtungen als zwischen einzelnen Einrichtungstypen im Hinblick auf die Ausprägung eines Fokus auf Bildung gibt.

5.4 Ebene 3: Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen

5.4.1 Interaktionen in den Crèches

5.4.1.1 Interaktionen in Nadines Crèche: Erziehung zu richtigem Sprach- und Sprechverhalten

Anhand der folgenden beiden beobachteten Interaktionen – einer „Obstpause" und eines Mittagessens – lässt sich gut zeigen, welche Bedeutung dem Sprechen der (korrekten) luxemburgischen Sprache im Alltag der Crèche zukommt. Vor dem Hintergrund einer Förderung des Luxemburgischen im Hinblick auf schulische Bildung zeigen die Erzieherinnen in den Interaktionen einen je spezifischen Umgang mit dem sprachlichen Ausdruck der Kinder. So wird Martin, ein Junge mit portugiesischen Wurzeln, während der „Obstpause" (beobachtet am 13.11.2015) von einer Erzieherin aufgrund seiner (vermeintlich) falschen Aussprache eines Obstnamens adressiert und korrigiert:

> Zum Ende der nachmittäglichen „Obstpause" in der oberen Etage der Crèche sitzt Martin mit einigen anderen Kindern aus der Schulkindergruppe am Tisch. Er fragt die Erzieherin im Raum auf Luxemburgisch, ob er noch etwas Birne aus der Obstschüssel, die in der Mitte des Tisches steht, haben dürfe – er sagt (lautsprachlich) „Biar".

Hier demonstriert Martin mit seiner an die Erzieherin gerichteten Nachfrage, ob er noch etwas Birne aus der Obstschüssel haben dürfe, trotz seines Migrationshintergrundes Sprachkompetenz im Luxemburgischen. Diese lässt sich mit Bezug auf den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen als selbstständige Sprachverwendung beschreiben (vgl. GER 2017) – er antwortet nicht auf eine Frage der Erzieherin oder eines der Kinder, die mit ihm am Gruppentisch sitzen, sondern stellt selbst eine Frage. Mit dieser Eigenständigkeit macht Martin auch deutlich, dass er die Mahlzeitenregel der Einrichtung, einen „Nachschlag" selbstständig anzufragen (siehe Kapitel 5.3.1.1), verstanden hat.

> Die Erzieherin fragt nochmals nach, welches Obst er haben wolle, als wenn sie ihn nicht verstanden habe. Daraufhin wiederholt Martin das Wort „Biar".

Indem die Erzieherin auf Martins erneute Anfrage nochmals zurückfragt, welches Obst er denn genau haben wolle, macht sie deutlich, dass es ihr im Alltag der Crèche wichtig ist, dass Kinder und ErzieherInnen sich untereinander richtig verstehen. In diesem Sinne zollt sie Martin gegenüber Respekt, d.h. sie betrachtet ihn im Sinne einer *concerted cultivation* als gleichberechtigten Gesprächspartner (vgl. Lareau 2011; siehe Kapitel 2.1.2 und Nelson und Schutz 2007; siehe Kapitel 2.2.1). Martin wiederum wiederholt darauf seine Anfrage.

Hierauf korrigiert die Lehrerin, dass es nicht „Biar“ heiße, sondern „Bier“ – sie nimmt hier lediglich eine kleine lautsprachliche Änderung vor. „Biar ist kein Obst, sondern ein Spiel!“, fügt sie (auf Luxemburgisch) hinzu. Ich bin mir nicht ganz sicher, vermute aber, dass sie sich hier auf die französische Aussprache von „Billard“ bezieht.

Die Erzieherin macht hier auf den kleinen, aber feinen Unterschied zwischen „Bier“ und „Biar“ aufmerksam, der in einer phonologischen Ähnlichkeit der luxemburgischen Worte für „Birne“ und „Billard“ besteht. Da Martin aus Sicht der Erzieherin die lautsprachliche Variante für „Billard“ benutzt, fragt sie ein zweites Mal nach, welches Obst er haben wolle. Da im Obstkorb keine Billardkugeln liegen, die eine Verwechslung rechtfertigen würden, ist die Nachfrage der Erzieherin hier eindeutig sprachdidaktischer Natur – sie soll Martin zur richtigen Aussprache des Obstes bewegen. Als Martin wiederholt die falsche Aussprache für das Obst verwendet, korrigiert ihn die Erzieherin und erläutert Martin den semantischen Unterschied, der mit der lautsprachlichen Verschiebung einhergeht. Insgesamt macht die Interaktion deutlich, dass es in der Crèche nicht allein um eine Verständigung auf Luxemburgisch geht, sondern um das Verstehen einer richtigen Verwendung des Luxemburgischen. Im Alltag ist es dennoch häufig zentral, dass das Luxemburgische überhaupt praktiziert wird und zwar selbstständig von den Kindern. Diesen Aspekt behandelt die folgende Interaktion während des Mittagessens (beobachtet am 25.09. 2015):

Während des Mittagessens versucht eine der drei Erzieherinnen im Raum ein Gespräch mit Nadine in Gang zu bringen. Hierzu spricht sie sie auf ihr gestriges Fehlen in der Schule[155] an, fragt Nadine, wo sie gestern gewesen sei, ob sie krank war oder ihr etwas wehtue.

Hier stellt die Erzieherin Nadine mehrere konkrete Fragen, um sie zu einem Gespräch zu motivieren. Dabei zeigt sie Interesse an Nadines Bildungs- und Betreuungsalltag insgesamt, denn sie spricht sie auf ihr Fehlen in der Schule, d.h. der Education Préscolaire an. Mit der Nachfrage zu den Gründen ihres Fehlens und ihrem derzeitigen Befinden zollt die Erzieherin Nadine gegenüber – ähnlich wie die Erzieherin in der obigen Interaktion mit Martin – Respekt und Wertschätzung, behandelt sie also wie eine gleichberechtigte Gesprächspartnerin.

Nadine reagiert auf keine der Fragen. Sie wirkt verschlossen und schüchtern, lächelt aber. Auf mich wirkt diese von der Erzieherin initiierte Konversation ähnlich wie eine Prüfungssituation – den Eindruck gewinne ich, da die neben und um Nadine herumsitzenden Kinder ganz still sind und zu diesem Zeitpunkt keine Gespräche miteinander führen. Nadine hält in dieser Situation ihre Hände vor die Brust und scheint zu warten, dass die aktuelle Situation vorübergeht.

155 Hier bezieht sich die Erzieherin auf Nadines Fernbleiben vom Unterricht aufgrund des Bayram-Festes (siehe Kapitel 5.3.2.1).

Nadine reagiert nicht auf das über Fragen zum Ausdruck gebrachte Interesse der Erzieherin ihr bzw. ihrem Bildungs- und Betreuungsalltag gegenüber. Warum sie dies nicht tut, geht aus der Situation nicht hervor. Vor dem Hintergrund der Ähnlichkeit, die die hier dargestellte Situation zum Appui in der Education Préscolaire hat, bei dem Nadine zu Beginn des Schuljahres ähnlich verschlossen wirkt, als sie nur mit mäßigem Erfolg auf Luxemburgisch zählt (siehe Kapitel 5.3.2.1), ließe sich Nadines Verhalten jedoch als eine Form *erlernter Hilflosigkeit* (vgl. hierzu Seligman 1999, siehe auch Stiensmeier-Pelster und Heckhausen 2010: 420) verstehen, die sich hinsichtlich des (schulischen) Lernens der luxemburgischen Sprache zeigt. Das Verhalten der anderen Kinder – sie schweigen und beobachten die Situation – macht deutlich, dass es sich tatsächlich um eine individuelle Lernsituation handelt: Die Kinder scheinen zu „wissen", dass jetzt Nadine gefragt ist und niemand anders.

> Die Erzieherin reagiert darauf, indem sie in strengem Tonfall etwas zu Nadine sagt wie: „Dann halt nicht, ich wollte ja nur mit dir reden" (auf Luxemburgisch).

Die heftige Reaktion der Erzieherin auf Nadines Schweigen bzw. Nichtnachkommen der Redeaufforderung suggeriert, dass sich die Erzieherin durch Nadines betretenes Schweigen persönlich beleidigt fühlt. Darüber hinaus macht die Reaktion der Erzieherin deutlich, dass das Reden bei Tisch und hier speziell das Antworten auf Fragen eine wichtige Angelegenheit in der Crèche ist – dem nicht nachzukommen wird als unhöflich aufgefasst, zieht jedoch keine weiteren Konsequenzen im Sinne von disziplinarischen Maßnahmen für Nadine nach sich. Insgesamt wird hier nicht deutlich, dass das Verwenden der luxemburgischen Sprache im Vordergrund steht – die Situation erlaubt viel eher die Deutung, dass es der Erzieherin darum geht, Nadine mit der Konvention von Gesprächen am Esstisch vertraut zu machen, d.h. es handelt sich um die Erziehung zu „guten" kommunikativen Tischmanieren.

5.4.1.2 Interaktionen in Titos Crèche: Kollektive Regeln, individuelle Disziplinierung

In der folgenden Interaktion während einer längeren, geführten Aktivität in der Crèche (beobachtet am 08.05.2014)[156] fallen Titos Praktiken aus dem Rahmen der geltenden Regeln. Anhand dieser Regelbrüche lässt sich gut zeigen, an welche Regeln sich das Kinderkollektiv anpassen soll, um ein bildungsrelevantes Sozialverhalten zu „trainieren". Dass ein solches Sozialverhalten im Alltag der Crèche zentral ist und im Hinblick auf die schulische Laufbahn der

156 Diese von der Autorin beobachtete Szene ist in gekürzter Fassung auch im CHILD-Projektbericht enthalten und wurde dort analysiert mit dem Schwerpunkt auf *Betreuungstage rhytmisieren und „Spielräume" verschaffen in der crèche* (sic; Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 123, im Original: „Spielräume" in einfachen Anführungszeichen, Text farblich markiert, siehe auch ebd.: 123ff.).

Kinder gefördert wird (vgl. Kapitel 5.3.1.2), zeigt die Erzieherin in der folgenden Situation vor allem dadurch, dass sie mehrmals die geltenden Regeln betont, indem sie Regelbrüche ahndet.

> Als Tito an einem Vormittag gehen 10 Uhr in die Crèche gebracht wird (seine Mutter hat an diesem Vormittag Spätschicht), hält sich die Gruppe der Zwei- bis Dreijährigen, in der Tito zu diesem Zeitpunkt betreut wird, in der zweiten Etage auf, wo die Kinder nach dem Frühstück bereits kurz gespielt und auch gemeinsam gemalt haben. Nun beginnt Erzieherin Agnes mit den Kindern eine mehrphasige Aktivität, in deren Rahmen sie die Kinder zunächst auffordert, auf der Couch im hinteren Teil des Raumes Platz zu nehmen. Sie beginnt damit, eine Geschichte aus einem Bilderbuch vorzulesen, in der es um eine Phantasiefigur („T'choupi") geht, die in ihrem Garten Gemüse anpflanzt. Als Agnes die Geschichte beendet hat, bereitet sie auf dem Boden einen Parcours aus Hula-Hoop-Reifen, einem Tisch und einem kleinen Teppich vor. Sie sagt den Kindern, dass sie ausschließlich in die Reifen, nicht aber danebentreten sollen, damit sie das „Gemüsebeet" nicht zerstören. Dadurch macht Agnes nicht nur deutlich, dass es jetzt darum geht, den Parcours zu durchlaufen, sondern auch, dass es sich um eine spielerische Fortsetzung der Geschichte handelt. Währenddessen wird Tito nun von Erzieherin Jenny in den Gruppenraum gebracht. Dabei sagt sie zu ihrer Kollegin: „Il est sur la liste d'observations" („Er ist auf der Beobachtungsliste").[157]

Zu Beginn der mehrstufigen Aktivität expliziert Erzieherin Agnes hier konkret die für den Parcours durch T'choupis Garten geltende Regel: Das „Gemüsebeet" darf nicht zerstört werden, d.h. die Kinder dürfen ausschließlich in die Reifen, nicht jedoch danebentreten. Da Tito erst nach dieser Erklärung in den Gruppenraum gebracht wird, startet er somit ohne Regelwissen in den Parcours.

> Zunächst setzt er sich auf das Sofa und wartet ab, bevor er aufsteht und mit den anderen Kindern durch den Parcours läuft. Im Anschluss nimmt Tito einen der auf dem Boden liegenden Reifen auf und wird prompt von Agnes ermahnt, dass er keine „Dummheiten" machen solle – ohne es zu wissen, hat er hier eines der „Gemüsebeete" zerstört. In diese sollen die Kinder nun farblich passende Plastikbausteine, die Agnes im Raum verteilt, einsortieren. Jede Farbe der Bausteine steht für eine andere Pflanze, die T'choupi im Garten „anbaut". Im Unterschied zu den anderen Kindern legt Stefan auch farblich unpassende Bausteine in die Reifen – andere Kinder, die dies sehen, „korrigieren" seine „Fehler" und legen die falschen Bausteine wieder zurück oder verteilen sie in den richtigen Reifen. Tito legt – ebenfalls im Unterschied zu den anderen Kindern – keine Plastikbausteine in die dafür vorgesehenen Reifen, sondern holt eine Plastikampulle mit Augentropfen aus seiner Hosentasche und versucht diese in einem der Reifen zu platzieren. Auch hier ermahnt ihn Agnes, als sie sein Vorhaben bemerkt: „Laisse ça dans ta poche" („Lass das in deiner Tasche").

Tito beginnt hier seine Teilnahme an der mehrstufigen Aktivität, indem er zunächst die anderen Kinder beobachtet und sich an ihnen orientiert, um in der

157 Zu einem späteren Zeitpunkt erfährt die Autorin, dass turnusmäßig einzelne Kinder immer mal wieder gesondert in den Blick genommen werden. Es handelt sich hier also nicht um einen speziellen Umgang mit Tito, im Sinne der Kategorie *promising but in need of supervision* (vgl. Waksler 1991: 106; siehe Kapitel 2.2.2.3).

Gruppe den Parcours durchlaufen zu können. Dann nimmt er einen der am Boden liegenden Reifen auf – dies tut keines der anderen Kinder. Obwohl er hier strenggenommen keine Spielregel bricht – die Erzieherin hat ja zu Anfang nur gesagt, dass die Kinder nicht neben die Reifen treten sollen –, wird Tito für das Aufnehmen des Reifens von der Erzieherin ermahnt, indem sie ihn direkt anspricht, dass er keine „Dummheiten" machen solle – hier bleibt also implizit, welche Regel Tito genau gebrochen hat. Möglicherweise wird das Aufnehmen eines Reifens genauso als Zerstören des „Gemüsebeetes" gewertet wie ein Danebentreten – eine „Dummheit" scheint hier jedoch vor allem zu sein, sich anders zu verhalten als das Kollektiv. Etwas später wird Tito dann erneut von der Erzieherin ermahnt, indem sie ihn wieder direkt anspricht – diesmal jedoch nicht in Form einer Bewertung seiner Praktiken, sondern als Vorwarnung, da Tito zu dem Zeitpunkt, als die Erzieherin ihn beobachtet, ja noch keinen Regelbruch begangen hat; die Erzieherin antizipiert lediglich, dass Tito dies gleich tun wird (einen unpassenden Gegenstand in einem der Reifen platzieren) und adressiert ihn sozusagen präventiv. Im Unterschied zur vorhergehenden Situation expliziert die Erzieherin die geltende Regel (welche Gegenstände wie in den Reifen zu platzieren sind) hier kurz vor ihrer Anwendung, d.h. hier bekommt auch Tito mit, was er zu tun und zu lassen hat. An Stefans falschem Zuordnen wird deutlich – angenommen, dass die Erzieherin, die ja die gesamte Kindergruppe im Blick behalten muss und darüber hinaus aufgrund der Beobachtungsliste Tito fokussiert, dies mitbekommt –, dass es für die laufende Aktivität eine Art „Fehlertoleranz" gibt. So sind z.B. längeres Überlegen beim richtigen Zuordnen und falsches Zuordnen bzw. das gegenseitige Korrigieren von falschen Zuordnungen erlaubt. Nicht erlaubt, d.h. regelwidrig ist hingegen das Einbringen eigener Ideen bzw. neuer Objekte, wie dies Tito hier versucht. Demzufolge handelt es sich bei dieser Aufgabe zwar um eine Lernaktivität, bei der die Kinder eine Art „Zuordnungswissen" erproben können, diese jedoch nicht kreativ überschreiten dürfen.

> Nun geht es mit einer Art „Ringel, Ringel, Reihe" weiter, zu dem Agnes die Kinder auffordert, sich in einem Kreis aufzustellen und sich gegenseitig an die Hand zu nehmen. Sie gehen im Kreis herum und singen „Savez vous planter les choux à la mode de chez nous" („Wisst ihr, wie man auf unsere Art Blumenkohl anbaut"). Nach einer oder zwei Runden setzt sich die Gruppe – immer noch im Kreis – auf die Knie und pflanzt den Blumenkohl mit den Daumen ein („planter avec le doit" – „mit dem Daumen einpflanzen"). Tito hat sich, nachdem er eine Weile im Raum herumgestreift ist, mittlerweile auf einen blauen Stuhl außerhalb des Kreises gesetzt und schaut interessiert zu. Darauf sagt Agnes ermunternd zu ihm: „Tito, tu peux venir avec nous" („Tito, du kannst mit uns kommen"). Langsam tritt er auf die Gruppe zu, kniet sich hin, macht jedoch nicht richtig mit – die Gruppe simuliert gerade Regen, der die Pflanzen im Garten wachsen lassen soll, indem alle mit den Füßen auf den Boden tippen. Agnes fragt: „Tu mets un petit de l'eau, Tito?" („Wässerst du auch ein bisschen die Pflanzen, Tito?"). Er schüttelt den Kopf.

Ähnlich wie zuvor wird auch hier die weitere Etappe der mehrstufigen Aktivität durch die Erzieherin eingeleitet, indem sie den Kindern erklärt, was nun zu tun ist, nämlich gemeinsam eine Art „Kreistanz“ zu vollführen. Tito macht auch hier wieder etwas anderes: Er beschäftigt sich für sich allein. Warum dies zunächst nicht von der Erzieherin kommentiert wird, bleibt hier unklar. Dann jedoch wird er im Unterschied zu vorher nicht von der Erzieherin ermahnt, weil er sich nicht an die von ihr aufgestellte Regel hält (gemeinsam mit den anderen Kindern im Kreis laufen), sondern sie lädt ihn vielmehr ein, jetzt doch wieder an der Gruppenaktivität teilzunehmen. Tito folgt dieser Einladung, indem er sich langsam in die Gruppe eingliedert, quasi in einer Art „Resozialisierungsprozess“. Dieser gelingt allerdings nicht vollständig, da Tito nicht wie die anderen Kinder Regen mit den Füßen simuliert. Als ihn daraufhin die Erzieherin erneut mit einer Frage einlädt bzw. bittet, doch mitzumachen, lehnt Tito nonverbal ab. Da dies von der Erzieherin nicht weiter kommentiert wird, scheinen Titos „antisoziale“ Praktiken hier nicht als Regelbrüche gewertet oder aber als solche akzeptiert zu werden. Mit Rückgriff auf die Metapher der Resozialisierung scheint es hier also zunächst auszureichen, dass Tito sich erneut der Gruppe zuwendet.

> Nun holt die Erzieherin ein Tamburin hervor und erklärt den Kindern das nächste Spiel unter dem Motto „Garten“: Sie sollen zum Klang des Tamburins über den Boden kriechen wie Nacktschnecken („limaces“) und innehalten, sobald die Musik verstummt. Nach jeder Runde versammeln sich die Kinder wieder auf dem Teppich, wie von der Erzieherin angekündigt („on retourne sur le tapis“). Kurz darauf ruft die Erzieherin die Kinder erneut zum Loskriechen auf: „Allez les petites limaces“. Tito „hoppelt“ der Gruppe etwas langsamer hinterher. Kurz darauf sitzt Tito erneut auf dem blauen Stuhl außerhalb der Gruppe und spielt wieder mit der Plastikampulle mit Augentropfen in seiner Hosentasche. Als die Erzieherin dies sieht, nimmt sie Tito die Ampulle weg und legt sie auf das Fenstersims auf der Seite des Spielteppichs. Tito senkt die Augen und seinen Kopf zu Boden, er wirkt traurig. Er legt sich flach auf den Boden und zieht sich unter das „Lehrerpult“ (den Erzieherinnentisch) neben dem Gruppentisch, an dem er zuvor gesessen hat. Währenddessen ist das Kriechspiel in ein Fangspiel übergegangen. Stefan steht in der Ecke zwischen dem Lehrerpult und dem Fenstersims. Lina steht neben ihm; sie wirkt ähnlich ruhig wie er. Nach und nach kommen immer mehr Kinder dazu. Tito hat sich mittlerweile ebenfalls in diese Ecke bewegt, nachdem er unter dem „Lehrerpult“ hindurchgekrochen ist, und greift nach der Plastikampulle auf dem Fenstersims. Als die Erzieherin sein Vorhaben bemerkt, nimmt sie die Ampulle weg. Tito wird darauf von der Erzieherin auf den blauen Stuhl gesetzt. Er bleibt allerdings nicht lange auf dem Stuhl sitzen, sondern versteckt sich unter dem Gruppentisch.

Im weiteren Verlauf der Aktivität kündigt die Erzieherin nun eine Art „Stopptanz“ (vgl. Waksler 1991)[158] an, für den vier Regeln gelten: Zum Klang des Tamburins sollen die Kinder über den Boden kriechen, wenn das Tamburin

158 Bei der hier zitierten Quelle handelt es sich um eine Studie zum kindlichen Sozialverhalten aus der Sicht von Betreuungs- bzw. Lehrpersonal, deren Titel *Dancing When the Music is Over lautet* (siehe Kapitel 2.2.2.3).

verstummt, sollen die Kinder innehalten, dann sollen sie auf dem Teppich Platz nehmen und anschließend wieder loskriechen. Jede einzelne dieser Regeln wird von der Erzieherin entweder per Tamburinsignal oder per verbaler Ankündigung im Laufe der Aktivität aktualisiert. Tito, der sich anscheinend immer noch im „Resozialisierungsmodus“ befindet, gliedert sich zwar in das Gruppenspiel ein, verlangsamt es für sich jedoch ein bisschen. Von der Erzieherin wird dies nicht kommentiert. Erst als er sich wieder komplett außerhalb der Gruppe befindet und eigene Beschäftigungen für sich findet (mit der Ampulle spielen), schreitet die Erzieherin ein. Diesmal adressiert sie ihn jedoch nicht verbal in Form einer Ermahnung, sondern unterbindet schlichtweg sein Spiel, indem sie sein Spielzeug entwendet. Dieser indirekte und verschärfte Hinweis der Erzieherin an Tito, dass eigene Beschäftigungen im Rahmen der hier ablaufenden kollektiven mehrphasigen Aktivität nicht erwünscht bzw. erlaubt sind, hält Tito jedoch nicht davon ab, erneut einen „Alleingang“ zu wagen. Interessanterweise bringt er hierzu in einer Art selbstentwickelten Parcours den Beginn der mehrphasigen Gruppenaktivität erneut zur Aufführung – jedoch nicht, um am nun laufenden Fangspiel teilzunehmen, sondern einzig und allein, um sein „Spielzeug“ (die Ampulle mit Augentropfen) zurückzuholen. Dieses regelwidrige Vorhaben unterbindet die Erzieherin erneut, indem sie die Ampulle aus Titos Reichweite entfernt. Zusätzlich platziert sie Tito auf dem blauen Stuhl, auf dem er bereits zuvor mehrfach gesessen hat, und verweist somit noch einmal verstärkt auf Titos Regelbruch. Interessanterweise tut sie dies, indem sie Tito aus der Gruppe ausgliedert, obwohl die allgemein geltende Regel während der gesamten Aktivität in der Teilnahme am kollektiven Geschehen gesehen werden kann. Ihr Handeln kann also weniger als individuelle Lernförderung verstanden werden, sondern eher als erzieherisch motivierte Disziplinierungsmaßnahme, die keinen direkten Bezug zum laufenden Geschehen hat, ja sogar im Widerspruch zu diesem steht.

5.4.1.3 Interaktionen in Stephanies Crèche: Zwischen kollektiver Mahlzeit und individueller Esserziehung

In der folgenden Interaktion eines gemeinsamen Mittagessens in der Crèche (beobachtet am 07.07.2014)[159] unterscheidet sich die Art und Weise, wie Stephanie und Lena, die aus einem ähnlichen Milieu wie Stephanie stammt (siehe

159 Diese von der Autorin beobachtete Szene ist in gekürzter Fassung auch im CHILD-Projektbericht enthalten und wurde dort mit dem Schwerpunkt auf *Aussitzen – Essen zwischen Betreuungsaufgaben und Bildungs- und Erziehungsambitionen in der crèche* (Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 89, im Original: „Aussitzen“ in einfachen Anführungszeichen, Text farblich markiert) hin analysiert (siehe ebd.: 90ff.). Die hier vorgenommenen Analysen basieren auf einem unveröffentlichten Working-Paper der Autorin (vgl. Nienhaus 2015), welches wiederum als Vorlage für das Portrait zu Stephanie im Projektbericht genutzt wurde.

Kapitel 4.1.1.2), essen, sehr stark voneinander. Hinsichtlich des Fokus der Einrichtung auf Bildung erscheint das Mittagessen hier als eine Aufgabe, die in mehreren Etappen bearbeitet werden muss und sich in einer Kombination von Disziplinierung und individueller Förderung ausprägt.

> Als Lena bereits ihre Gemüsesuppe aufgegessen und ihren Teller weggeräumt hat, beginnt sie ein Gespräch mit ihren SitznachbarInnen. Stephanie sitzt im Unterschied dazu immer noch vor ihrer Suppe, ohne dass sie etwas davon gegessen hat. Kurz darauf steht Lena auf, um sich etwas vom Buffet zu nehmen, und kehrt dann zu ihrem Platz zurück, um Kartoffeln, Fisch in heller Soße und Blumenkohl zu essen. Während alle anderen Kinder ihre Hauptspeise essen, sitzt Stephanie als einziges Kind vor ihrer Suppe – sie gähnt und schaut mich mehrmals für eine längere Zeit an (ich sitze ihr gegenüber auf der Fensterbank), sitzt jedoch ruhig auf ihrem Platz. Sie hält den Suppenlöffel in ihrer Hand, nicht über dem Teller, sondern zur Seite.

Lena hält sich hier an die Mahlzeitenregel, indem sie von der Vorspeise zur Hauptspeise voranschreitet. Stephanie scheint demgegenüber bei der Suppe „hängengeblieben" zu sein. Dennoch kennt sie die Mahlzeitenregel, dass sie nur vom Hauptgang nehmen darf, wenn sie die Vorspeise beendet hat – daher versucht sie die „Suppenzeit" auszusitzen.

> Als Erzieherin Marion, die sich gemeinsam mit ihrer Kollegin Janine um das Mittagessen kümmert, Stephanie ermutigt, etwas Suppe zu essen, taucht Stephanie ihren Löffel in die Suppe ein, zögert und lässt den Löffel letztendlich in der Suppe liegen, ohne etwas davon zu essen. In der Zwischenzeit verlässt Marion den Raum, sodass Janine für eine Weile die einzige Erzieherin im Gruppenraum ist. Sie sitzt am Buffet am anderen Ende des Raumes und gibt Essen aus, als sie Stephanie fragt, ob sie ihre Suppe aufgegessen habe. Stephanie bejaht, obwohl das nicht stimmt.

Im Unterschied zur oben beschriebenen Situation gibt Stephanie hier vor, Suppe zu essen, und versucht sich so an die Regeln bzw. Marions Aufforderung zum Essen zu halten. Als Marion – die ein Auge auf die nicht Suppe essende Stephanie hatte – den Raum verlässt, wird es für ihre Kollegin Janine – die sich um die Essenausgabe kümmert – schwierig, Stephanie zu beaufsichtigen und sie zu ermuntern, ihre Suppe aufzuessen. Diese Situation scheint es Stephanie zu erleichtern, von der Vor- zur Hauptspeise voranzuschreiten, ohne die Vorspeise beendet zu haben, einfach deshalb, weil Janine aus ihrer Position am Buffet nicht sehen kann, ob Stephanie ihre Suppe aufgegessen hat oder nicht. Dies ermöglicht es Stephanie, die Situation mit Erfolg auszusitzen. Tatsächlich erscheint es so, als würde Stephanie genau wissen, dass die Mahlzeitenregeln in der Crèche nur durchgesetzt werden können, wenn die ErzieherInnen Zeit haben, jedes Kind genau zu beobachten, was hier nicht der Fall ist.

> Möglicherweise weil sie unsicher ist, ob sie Stephanies Antwort ernst nehmen kann, fragt Janine mich, ob Stephanie wirklich ihre Suppe aufgegessen hat. Obwohl ich mich unwohl dabei fühle, die Wahrheit zu sagen, verneine ich, indem ich den Kopf schüttele.

Da Janine, die nun ein Auge auf Stephanie hat, Zweifel an Stephanies Antwort zu haben scheint (hat sie wirklich ihre Suppe aufgegessen?), fragt sie die Beobachterin – die zweite Erwachsene im Raum – in einer Art Kontrollschleife, ob Stephanie tatsächlich ihre Suppe aufgegessen hat, und die Beobachterin gibt ihr die Antwort, die sie womöglich erwartet hat.

> Janine sagt nun zu Stephanie, dass sie wenigstens drei Löffel Suppe essen soll. Stephanie nimmt daraufhin einen Löffel, verzieht das Gesicht und nimmt einen zweiten. Kurz darauf fragt Janine Stephanie erneut, ob sie nun ihre Suppe aufgegessen habe. Als Stephanie dies bejaht, erlaubt Janine ihr, ihren Teller abzuräumen und mit dem Hauptgang zu starten.

Hier macht Janine deutlich, was sie damit meint, die Suppe aufzuessen, nämlich etwas Suppe zu probieren. Gleichzeitig gibt sie Stephanie eine Art „Nachlass“, indem sie den Kompromiss macht, dass Stephanie ausschließlich drei Löffel Suppe essen soll. Stephanie hält sich an diese Aufforderung, indem sie den Versuch macht, die geforderte Menge Suppe zu essen, es letztendlich aber doch nicht schafft. Anstatt Janines Strategie als nett und unterstützend gegenüber Stephanie zu verstehen, lässt sich eher annehmen, dass sie einlenken muss, da sie keine Zeit hat zu kontrollieren, ob jedes Kind sich an die Mahlzeitenregel hält, die Vorspeise zu beenden, bevor es Hauptspeise gibt.

> Lena, die zwischenzeitlich ihr Hauptgericht beendet hat, wird von Erzieherin Marion, die gerade wieder in den Raum tritt, gelobt und ermutigt, sich doch ein zweites Mal am Buffet zu bedienen. Zur gleichen Zeit startet Stephanie mit ihrer (ersten Portion der) Hauptspeise – auf ihrem Teller ist kein Salat und nur ein bisschen Gemüse, jedoch hauptsächlich Kartoffeln und Fisch in einer hellen Sauce. Nachdem sie die Hauptspeise beendet hat, hebt Stephanie eine Hand, in der sie Messer und Gabel hält, hoch in die Luft und sagt stolz zu Marion, dass sie ihr Hauptgericht beendet habe. Im Unterschied zu Lena wird Stephanie hierfür nicht gelobt. Dennoch sagt Erzieherin Janine zu Stephanie, dass sie sich auch nochmals nachnehmen könne, was Stephanie auch tut. In der Zwischenzeit unterhalten sich Marion und Lena über Lenas dritte Portion der Hauptspeise – Lena scheint sehr stolz zu sein, und Marion stimmt ihr anerkennend zu. Als Reaktion darauf dreht sich Stephanie auf ihrem Platz um und sagt (auf Luxemburgisch) zu Marion etwas wie: „Ich auch“. Marion korrigiert sie jedoch, indem sie sagt, dass sie sich lediglich zweimal von der Hauptspeise genommen habe und ihre zweite Portion auch noch aufessen müsse.

Im Unterschied zu Lena wird Stephanie nicht von Marion gelobt, obwohl beide Kinder die gleiche Aufgabe erfüllt haben: Sie haben die Hauptspeise beendet. Neben der Tatsache, dass, verglichen mit Lena, Stephanie wahrscheinlich weniger gesunde Lebensmittel (Salat und Gemüse) gegessen hat, die in der Bildungsorientierung der Einrichtung (Kinder mit Essgewohnheiten vertraut machen) eine wichtige Rolle spielen (siehe Kapitel 5.3.1.3), scheint ein weiterer Aspekt in der Unterscheidung, die Marion zwischen den beiden Mädchen vornimmt, wichtig zu sein (siehe Kapitel 6.1.3). Da es während jeder Mahlzeit in der Crèche die Aufgabe der Kinder ist, mehrere Gänge zu beenden und somit eine Mahlzeit zu vollenden, scheinen die ErzieherInnen Zwischenziele nicht

als lobenswert anzusehen. Dies scheint hier bei Stephanie der Fall zu sein: Sie sucht Anerkennung dafür, dass sie den ersten Gang der Hauptspeise vollendet hat, die einzige Anerkennung, die sie dafür jedoch bekommt, ist das Angebot von Janine, sich ein zweites Mal am Buffet zu bedienen. Danach erinnert Marion Stephanie an die Regel der Crèche, dass ausschließlich leergegessene Teller zählten, wenn es darum gehe, die „Mahlzeitenaufgabe" zu vollenden.

> Kurz darauf erzählt Lena Marion, dass sie bald nach Italien in die Ferien fahre. Andere Kinder schalten sich in das Gespräch ein, auch Stephanie. Darauf sagt Marion zu Stephanie, sie solle sich auf ihrem Stuhl umdrehen, da sie noch ihre zweite Portion des Hauptgerichtes zu beenden habe.

An diesem Punkt des Mittagessens scheint Lena einen „Bonus" von Marion dafür zu bekommen, dass sie die Vorspeise beendet und drei Portionen vom Hauptgericht gegessen hat – sie darf nun von ihren zukünftigen Ferien erzählen, während sie immer noch am Tisch sitzt. Demgegenüber wird Stephanie nicht erlaubt, sich in die Unterhaltung einzuschalten, da sie ihre „Essensaufgabe" noch nicht erfüllt hat.

> Als die Kinder ihre Teller abräumen und zu Marion bringen, die sich um das Stapeln des Geschirrs auf dem Küchenrollwagen kümmert, sagt sie zu Lena, die ihren Teller anreicht: „Super, Lena, ganz gutt!" („Super, Lena, toll gemacht!"). Es ist mir hier nicht klar, ob das Lob Lenas Essgewohnheiten oder ihrem Aufräumverhalten gilt. Als Stephanie Marion kurz darauf ihren Teller anreicht, antwortet sie mit einem kurzen „Merci" („Danke").

Hier wird letztendlich deutlich, was es in der Crèche heißt, sich an die Mahlzeitenregel zu halten: Die Kinder müssen sich durch die Vorspeise und mehrere Portionen von der Hauptspeise, bestenfalls mit viel Gemüse, „durcharbeiten" und dann ihre Teller an die ErzieherInnen abgeben, die mit dem Küchenrollwagen betraut sind. Nur dann haben sie ihre Mahlzeitenaufgabe wirklich abgeschlossen. Beide Kinder, Lena und Stephanie, halten sich an die Mahlzeitenregeln, jedoch auf unterschiedliche Weise: Während Lena jede Phase des Mittagessens schnell durchläuft, dabei gesehen wird und für vorbildliches Mahlzeitenverhalten von Marion gelobt wird, nimmt Stephanie (die ihre Gemüsesuppe nicht essen will) eine Art *secondary adjustment* der Mahlzeitenregel vor, indem sie die Vorspeise aussitzt. Hier etabliert sie eine Form von „persönlichem" *underlife,* welches zeigt, dass sie die Regeln in der Einrichtung verstanden hat, aber auch weiß, wie sie sie zu ihren Gunsten nutzen kann (vgl. Corsaro 1990: 13)[160]. In dieser Hinsicht ließe sich sagen, dass Stephanie über ihre Praktiken auf die Bemühungen der Crèche, Bildung („Sie wollen, dass ich richtig esse") und Betreuung („Sie müssen sicherstellen, dass wir alle etwas zu essen haben") in Einklang zu bringen, verweist. Stephanies Praktiken zeigen jedoch auch, dass das Unterlaufen geltender Regeln einen, wenn auch von den

160 Corsaro verwendet die Begriffe *secondary adjustment* und *underlife* mit Bezug auf Goffman (1961).

ErzieherInnen unbeabsichtigten Lerncharakter hat, nämlich schwierige oder unangenehme Situationen zu bearbeiten. Im Unterschied dazu hebt Lena, die fließend von einem Essensgang zum nächsten übergeht, die Bedeutung hervor, dass das Mittagessen schnell und ohne zu viele Unterbrechungen ablaufen soll, und verweist damit auf die Bildungsorientierung der Einrichtung (im Sinne eines Anpassens an geltende Normen).

5.4.1.4 Zwischenfazit: Crèches

Die Analysen der Interaktionen zeigen im Hinblick auf das Erlangen bzw. Anwenden sprachlicher Kompetenz, den Erwerb eines sozialen Kollektivverhaltens und die Erziehung zu gesundem Essen in Gemeinschaft, dass es in allen drei Crèches zentral ist, dass die betreuten Kinder lernen, sich an geltenden Regeln zu orientieren. Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Ausprägungen eines Fokus auf Bildung identifizieren: die „richtige“ Sprache „richtig“ anwenden, sich bei Tisch „kommunikativ“ verhalten, sich während geführter Aktivitäten „kollektiv“ verhalten und sich an Mahlzeitenregeln halten. Diese Ausprägungen beschreiben Anpassungsleistungen, welche ErzieherInnen von Kindern erwarten. Obwohl diese nur selten expliziert werden, zeigen Verstöße gegen geltende Regeln gut, wo die „Grenzlinien“ dieser Anpassungsleistungen verlaufen und wie mit „Übertritten“ verfahren wird. Dies wird in den drei Crèches mit Blick auf die Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung teils ähnlich und teils unterschiedlich gehandhabt.

Die „richtige“ Sprache „richtig“ anwenden

Die Erzieherin in der ersten Interaktion nutzt Martins falsche Aussprache für eine sprachdidaktisch motivierte Korrektur („Martin soll das Obst richtig aussprechen!“). Hier wird von der Erzieherin Martin gegenüber ganz deutlich gemacht, dass sprachliche Unklarheiten bzw. Fehler nicht geduldet werden, selbst wenn aus der Situation heraus klar wird, was gemeint ist – dass Martin keine Billardkugel, sondern eine Birne essen möchte. Da Martin daraufhin das Obst, welches er zum Nachmittagssnack essen möchte, immer noch falsch ausspricht, korrigiert ihn die Lehrerin und liefert gleich noch eine Erklärung hinterher. Hieraus lässt sich folgern, dass es in Nadines Crèche nicht nur um eine Verständigung im Luxemburgischen geht – die ja mit Blick auf die Betreuungsfunktion der Einrichtung völlig ausreichend wäre –, sondern um Verstehen und richtiges Anwenden von Sprache, d.h. um schulische Fähigkeiten. Das Verstehen und Erlernen eines „richtigen“ Luxemburgisch wird somit als eine auf Bildungsförderung ausgerichtete Aufgabe in Nadines Crèche beschrieben.

Sich bei Tisch „kommunikativ“ verhalten

In der zweiten Interaktion zielt die Erzieherin auf Nadines selbstständige sprachliche (Re-)Produktion, indem sie sie über Fragen zu einem Gespräch zu motivieren versucht. Im Unterschied zur ersten Interaktion steht hier das Verwenden der luxemburgischen Sprache nicht im Vordergrund, sondern es geht um das Sprechen als Konvention bei Tisch. Die Erzieherin möchte Nadine also „kommunikative“ Tischmanieren beibringen. Diese fallen nicht in den Aufgabenbereich einer Crèche, werden hier aber dennoch von der Erzieherin gegenüber Nadine über praktisches Erproben (dem Stellen von Fragen, die Nadine beantworten soll) und den indirekten Hinweis darauf, was erwünscht und was nicht erwünscht ist („Ich wollte ja nur mit dir reden!“), hervorgehoben. Dass es sich hierbei um eine schulähnliche Lernsituation handelt, wird zum einen dadurch deutlich, dass die anderen Kinder nicht auf die Fragen der Erzieherin antworten, zum anderen dadurch, dass Nadine von der Erzieherin in einem etwas genervten Tonfall „abgestraft“ wird, als sie nicht auf deren Gesprächsofferten eingeht. Das Vermitteln der Konvention von Tischgesprächen wird hier also über quasidisziplinarische Maßnahmen realisiert.

Sich während geführter Aktivitäten „kollektiv“ verhalten

In der Interaktion, die im Rahmen der Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Tito beobachtet und analysiert wurde, spielen disziplinarische Maßnahmen eine zentrale Rolle: So definieren sie den Rahmen, innerhalb dessen die Kinder Regeln Folge zu leisten haben, sodass die Durchführung von Aufgaben im Kollektiv sichergestellt wird – ähnlich wie in der Schule. Dies lässt sich nun besonders gut anhand Titos Partizipation an der geführten Aktivität explizieren, da er immer wieder (absichtlich oder unabsichtlich) „Spielregeln“ bricht. Dabei macht die Erzieherin über disziplinarische Mittel (Warnungen, Bestrafungen) deutlich, dass es nur bis zu einem gewissen Grad in Ordnung ist, von der Kollektivaufgabe abzuweichen. Stattdessen setzt sie die Zuwendung zur Gruppe und zur gemeinsamen Aktivität voraus. Abweichungen, wie z.B. Fehler oder ein eigenes Tempo, werden dabei toleriert, Individualpraktiken, wie das hier am Beispiel von Tito beschriebene kreative Entwickeln eigener „Agenden“ ist jedoch nicht gestattet. Somit handelt es sich bei der geführten Aktivität um eine Lernaufgabe, die nicht in dem Sinne kreativ überschritten werden darf, dass die Kinder die Gruppenabläufe stören, auch dann nicht, wenn sie die Abläufe der Aktivität reproduzieren, wie der „persönliche Parcours“ Titos zeigt. Die Praktiken des einzelnen Kindes müssen also immer entlang der geltenden Regeln am Kollektiv orientiert sein. Interessant hierbei ist, dass sich manchmal Regel und die Ahndung von Regelverstößen widersprechen – es geht darum, sich in die Gruppe einzuordnen, tut man dies nicht, wird man unter Umständen aus der Gruppe ausgeschlossen.

Somit besteht Lernen hier nicht in individuellem Fortschritt, sondern im Anpassen an kollektiv geltende Regeln, d.h. dem „Trainieren" von Anpassungsleistungen. Deren Einhaltung lässt sich gut mit den (ungleichheitsrelevanten) Disziplinierungsmaßnahmen, die in der bereits thematisierten Studie von Waksler (1991; siehe Kapitel 2.2.2.3) beschrieben werden, in Zusammenhang bringen. So sind diese nicht nur abhängig vom jeweiligen Regelverstoß, sondern – so wird in der hier beschriebenen Interaktion zumindest angedeutet – werden teilweise bei unterschiedlichen Kindern unterschiedlich angewendet (siehe Kapitel 6.1.2).

Sich an Mahlzeitenregeln halten

In der Interaktion, die im Rahmen der Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie beobachtet und analysiert wurde, tritt die Bedeutung von Regeln und Regelverstößen im Rahmen des Verhältnisses von Bildung und Betreuung zentral hervor: Alle vier in den Blick genommenen Akteurinnen – die Kinder Stephanie und Lena sowie die Erzieherinnen Marion und Janine – verweisen in und durch ihre Praktiken in unterschiedlicher Weise auf das Wechselspiel von Versorgen und Erziehen, welches die Crèche aufgrund ihrer pädagogischen Ambitionen tagtäglich neu aushandeln muss. Stephanie zeigt mit dem nur eingeschränkten Einhalten der Mahlzeitenregeln bzw. ihrem „persönlichen" *underlife,* dass das Austarieren von Bildung und Betreuung das Personal Zeit kostet, sodass bei Zeitmangel in der Regel nur die Betreuungspflicht, jedoch nicht unbedingt die Bildungsambition gesichert werden kann. Letztere wird über Lenas vorbildliches „Mahlzeitenverhalten" und Marions disziplinarisch anmutendes Regeldurchsetzen akzentuiert, wohingegen Janine wiederum über ihre Kompromisspraktiken gegenüber Stephanie auf die Problematik, wenn nicht sogar Unmöglichkeit verweist, Bildung und Betreuung in der Einrichtung reibungslos miteinander zu vereinbaren. So wird über Stephanies „Aussitzstrategie" die Mahlzeitenregel der Einrichtung, dass die Suppe vor dem Hauptgericht gegessen werden soll, quasi neu verhandelt und letztendlich ein Kompromiss geschlossen („drei Löffel Suppe"). Eine weitere Mahlzeitenregel, dass Portionen müssen aufgegessen werden sollen, wird demgegenüber strikt hochgehalten, indem Stephanie von einer Unterhaltung ausgeschlossen wird, weil sie ihren Teller noch nicht leergegessen hat. Hier deutet sich eine Verwehrung des Zugangs zu bildungsorientierter Esskultur an (siehe Kapitel 6.1.3).

Insgesamt wird hier deutlich, dass die in der Analyse der Alltagsstrukturen und -ordnungen in den Einrichtungen (siehe Kapitel 5.3) herausgearbeiteten, teilweise soziokulturell gefärbten Ausprägungen eines Fokus auf Bildung sich auch in den Alltagspraktiken wiederfinden: in der Vermittlung von Sprache, der Förderung von Sozialkompetenz und der Erziehung zu gesundem Essen. Mit Blick auf die Vereinbarkeit auf Bildung und Betreuung werden diese Aus-

prägungen eines Fokus auf Bildung jedoch oft von einem Fokus auf pragmatische Alltagsgestaltung beeinflusst. Daraus folgt oft, dass die Förderung von Sprache, Sozialkompetenz und Essverhalten nicht vor einem Horizont der Wissenserweiterung stattfindet, sondern im Rahmen einer dichotomen Unterscheidung von Richtig und Falsch bzw. Gut oder Schlecht. Interessant dabei ist, dass solche Unterscheidungen in den Praktiken zwischen ErzieherInnen und Kindern in den Szenen in Nadines und Titos Crèche klarer zum Ausdruck kommen als in der Szene in Stephanies Crèche. So wird in den Szenen in den ersten beiden Fällen zum Großteil konkret benannt, welches Verhalten erwünscht bzw. unerwünscht ist, wohingegen dies in der Szene in Stephanies Crèche eher implizit bleibt und nur vor dem Hintergrund der Kenntnis der Alltagsstrukturen und -ordnungen deutlich wird. Ob sich dieser Unterschied zwischen konkreter Benennung und impliziter Annahme auf soziokulturelle Differenzen zurückführen lässt, ist auch vor dem Hintergrund der Studien aus Kapitel 2 nicht eindeutig. Mit Blick auf die bereits herausgestellte besonders starke Bildungsorientierung in Stephanies Crèche ließe sich jedoch schließen, dass die ErzieherInnen höhere Erwartungen an ein angemessenes Verhalten der Kinder haben und von ihnen erwarten, dass sie ein spezifisches Verhalten – wie hier „bei Tisch“ – zeigen können, ohne dass die ErzieherInnen explizit darauf hinweisen.

5.4.2 Interaktionen in Education Précoce und Education Préscolaire

5.4.2.1 Interaktionen in Nadines Education Préscolaire: Sprachliche Förderung vs. sprachliche Verständigung

In den folgenden Interaktionen in der Education Préscolaire wird auf die Relevanz der luxemburgischen Sprache im Alltag einer schulischen Einrichtung eingegangen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die folgende „Waschraumszene“ (beobachtet am 20.11.2015) als Beispiel anführen, welches das richtige Verhalten im Klassenzimmer hervorhebt, und zwar in Bezug auf die Verwendung von korrekter Sprache, das Befolgen von Regeln und das Einüben von Sozialkompetenz:

> Während einer Bastelaktivität am Nachmittag in der Education Préscolaire fragt Nico, der einen frankophonen Sprachhintergrund hat und gemeinsam mit ein paar anderen Kindern am Tisch bastelt, die Lehrerin, die sich in der Nähe aufhält, auf Französisch, ob er auf die Toilette gehen dürfe. Die Lehrerin reagiert nicht auf seine Anfrage. Daraufhin wiederholt Nico seine Anfrage in etwas leiserem Tonfall auf Luxemburgisch. Die Lehrerin gestattet ihm nun, auf die Toilette zu gehen.

Hier formuliert der französischsprachige Nico sein Bedürfnis, auf die Toilette zu gehen, zunächst als Frage auf Französisch, worauf er keine Reaktion von

Seiten der Lehrerin erhält. Dieses Nichtreagieren könnte in der beschriebenen Situation nun mehrere Ursachen haben, z.B. wäre es möglich, dass die Lehrerin die Anfrage akustisch nicht verstanden hat. Der Junge mutmaßt jedoch, indem er seine Anfrage auf Luxemburgisch wiederholt, dass die Lehrerin ihm nicht geantwortet hat, weil er die „falsche“ Sprache verwendet hat – eine Annahme, die naheliegt, wenn man die in der Klasse geltende „Luxemburgischpolitik“ (siehe Kapitel 5.3.2.1) berücksichtigt. Dieser „Politik“ ist sich Nico bewusst, mehr noch, er kann ihr nachkommen, weil er Luxemburgisch sprechen kann – dies macht er mit seiner wiederholten Anfrage deutlich –, wenn es ihm auch schwerzufallen scheint und er deshalb nur ganz leise spricht. Die Lehrerin bestätigt indirekt die Richtigkeit seiner Annahme und gibt seiner Anfrage statt. Interessant ist, dass sich die Lehrerin in dieser Situation die Zeit nimmt, auf die Anfrage Nicos in der „richtigen“ Sprache zu warten, obwohl es sich dabei (vermutlich) um ein dringendes Bedürfnis handelt und die Lehrerin zudem gerade dafür Sorge tragen muss, dass die Bastelaktivität parallel reibungslos verläuft. Die Bildungsfunktion der Education Préscolaire hinsichtlich der Förderung des Luxemburgischen scheint somit auch bei „dringlichen Anfragen“ (die Lehrerin riskiert ja, dass sich der Junge in die Hose macht)[161] nicht außer Kraft gesetzt zu sein.

> Daraufhin steht Nico auf und geht zur Tür des Klassenraumes. Bevor er jedoch in den Flur hinausgeht, schaut er auf die vor ihm an der Tür hängende Tafel. Hier sind ein Junge und ein Mädchen abgebildet, die jeweils auf der Toilette sitzen. Neben diesen beiden Figuren hängen laminierte Fotos von sämtlichen Kindern aus der Klasse, die auf der Tafel bewegt werden können. Diese Tafel kann also als Medium verwendet werden, das der Lehrerin und den Kindern im Klassenraum anzeigt, welches Kind sich gerade im Waschraum aufhält. Nico nutzt diese Möglichkeit und hängt sein laminiertes Konterfei nun direkt neben den aufgemalten Jungen, der auf der Tafel auf der Toilette sitzt, und verlässt erst dann den Klassenraum.

Neben dem „korrekten“ Anfragen eines Toilettenbesuchs scheint auch ein „Abmelden“ aus dem Klassenraum – wie hier anhand der Tafel, die der Junge verwendet, deutlich wird – zum Besuch des Waschraumes dazuzugehören. Dieses „Waschraumskript“ ist vergleichbar mit einem Ein- bzw. Ausstempelsystem, welches Mitarbeiter in manchen Unternehmen bedienen müssen, um ihre Arbeitszeiten kontrollierbar zu machen. Um eine solche Form sozialer Kontrolle scheint es hier auch zu gehen. Darüber hinaus macht der Junge mit dem Verschieben seines Konterfeis deutlich, dass es wichtig ist anzuzeigen, welchen Waschraum – den für weibliche oder den für männliche Personen – er besucht.

161 In einer ähnlichen Situation während des Nachmittagsunterrichts in Titos Précoce-Klasse fragt eine Schülerin die Lehrerin nämlich zu spät, ob sie auf die Toilette gehen könne (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 125f.).

> Wenig später fragt Nadine die Lehrerin ebenfalls, ob sie auf Toilette gehen dürfe. Im Unterschied zu ihrem Klassenkameraden fragt sie direkt auf Luxemburgisch, woraufhin ihr die Lehrerin prompt den Toilettengang erlaubt.

Nadine wählt hier im Unterschied zu ihrem Klassenkameraden direkt die richtige „Anfragesprache“, indem sie ihr Bedürfnis auf Luxemburgisch kommuniziert. Obwohl sie ebenfalls keine Luxemburgischmuttersprachlerin ist, formuliert sie ihre Anfrage jedoch nicht – analog zu ihrem Vorgänger – auf Serbokroatisch. Dies könnte entweder darauf hindeuten, dass sie davon ausgeht, dass dies die Lehrerin sowieso nicht verstehen würde – Französisch wird im Luxemburger Alltag häufiger verwendet als Serbokroatisch (siehe Einleitung) –, oder aber macht deutlich, dass Nadine das Sprechen der luxemburgischen Sprache so früh zu Beginn des Schuljahres bereits leichterfällt als ihrem Schulkameraden. Hier ließe sich vermuten, dass Unterschiede in der Sprachkompetenz (zumindest bei Kindern mit Migrationshintergrund) auch Statusunterschiede widerspiegeln können (siehe Kapitel 6.1.1).

> Bevor Nadine den Klassenraum verlässt, hängt sie – analog zum Vorgehen ihres Vorgängers – ihr laminiertes Konterfei auf der Anzeigetafel in die Nähe der Abbildung des auf der Toilette sitzenden Mädchens.

Genauso wie Nico bedient nun auch Nadine die Anzeigetafel, um der Regel Folge zu leisten, der Klassenlehrerin und den anderen Kindern im Raum anzuzeigen, dass sie sich nun in den Waschraum begibt. Nadine demonstriert hier also wie ihr Vorgänger zum einen Regelkompetenz, zum anderen ein Wissen hinsichtlich ihrer Geschlechtszugehörigkeit.

Insgesamt zeigt diese Interaktion, dass Lernen in Nadines Préscolaire-Klasse auf mehreren Ebenen verläuft, die sich hier mit Blick auf Regel- und Sozialkompetenz am Beispiel von Sprache und Geschlecht überschneiden. Dabei wird hier jedoch lediglich die Verwendung der „richtigen“ Sprache zum Thema gemacht, dadurch, dass der frankophone Nico sein Bedürfnis zunächst in der „falschen“ Sprache kommuniziert – Regel- und Sozialkompetenz hinsichtlich Geschlecht zeigen Nadine und ihr Klassenkamerad durch die Benutzung der „Toilettentafel“ zwar beide, sie wird von der Lehrerin jedoch nicht weiter kommentiert. Hier wird also sehr gut deutlich, welche zentrale Bedeutung dem Erlernen einer Sprachkompetenz im Luxemburgischen neben dem Erlernen von anderen Kompetenzen im Schulalltag zukommt.

Im Unterschied zur soeben analysierten Interaktion setzt die Lehrerin beim im Folgenden dargestellten „Kuchenessen“ (beobachtet am 13.11.2015) die allgemein im Alltag der Education Préscolaire gültige „Luxemburgischpolitik“ kurzzeitig außer Kraft und wertet das Portugiesische als Ressource und (fremd-)sprachliche Kompetenz eines Jungen auf:

> Die nachmittägliche „Obstpause“ wird heute mit dem Essen von Kuchen, den David, ein portugiesischsprachiger Junge, von zuhause anlässlich seines Geburtstages mitgebracht

hat, begleitet. Gegen Ende des Essens räumen die Kinder ohne Ankündigung der Lehrerin ihre Teller und Becher von den Gruppentischen ab und entsorgen Papierservietten und Essensreste in den dafür vorgesehenen Mülleimer. Da das Geburtstagskind dies nicht unaufgefordert tut, bittet ihn die Lehrerin auf Luxemburgisch, seinen Müll zu entsorgen. Dieser Aufforderung kommt David jedoch nicht nach.

Hier handelt es sich um eine alltägliche Situation in der Education Préscolaire, das gemeinsame Begehen der nachmittäglichen „Obstpause“, die mit einer kollektiven Aufräumaktion endet. Auch wenn das Essen an diesem Tag über den selbstgemachten Kuchen, den der portugiesischsprachige David anlässlich seines Geburtstages mitbringt, besonders zelebriert wird, bleiben die Regeln des Ablaufes gleich – dies machen die Kinder deutlich, indem sie nach dem Essen wie gewöhnlich ihre Teller und Becher selbstständig und unaufgefordert abräumen sowie Papierservietten und Essensreste entsorgen. Mit der persönlichen Bitte der Lehrerin an David, es den anderen Kindern gleich zu tun, unterstreicht sie die im Klassenraum geltende Regel, dass nach dem Essen aufgeräumt werden muss. Warum David diese Regel nun nicht befolgt und darüber hinaus nicht auf die Bitte der Lehrerin reagiert, bleibt in der Situation aus Sicht der Beobachterin offen.

Daraufhin wendet sich die Lehrerin (auf Luxemburgisch) an Martin, der ebenfalls einen portugiesischen Migrationshintergrund hat: „Martin, sag ihm mal auf Portugiesisch, dass er seine Serviette wegwerfen soll“. Nachdem Martin für die Lehrerin „gedolmetscht“ hat, kommt David wenig später ihrer Aufforderung nach und entsorgt seinen Müll.

Mit ihrer „Dolmetscheranfrage“ an Martin, der genauso wie David Portugiesischmuttersprachler ist, macht nun die Lehrerin deutlich, dass sie Davids Nichtaufräumen und damit Sich-nicht-an-die-Klassenraumregel-Halten nicht als ein „Null-Bock-Verhalten“ oder eine Trotzreaktion eines Kindes, das an seinem Geburtstag keine Arbeiten verrichten möchte, interpretiert. Stattdessen unterstellt sie David, dass er als Nichtmuttersprachler ihre auf Luxemburgisch ausgesprochene Bitte nicht versteht und mutmaßt, dass er ihrer Aufforderung nachkommen wird, wenn er sie auf Portugiesisch hört. Darüber hinaus unterstellt sie Martin eine Sprachkompetenz im Luxemburgischen und im Portugiesischen, die es ihm ermöglicht, ihre Anfrage korrekt an David weiterzuleiten. Tatsächlich geht der „Plan“ der Lehrerin hier auf – David kommt ihrer Aufforderung im Anschluss an die Übersetzung durch Martin nach.

Insgesamt zeigt diese Interaktion – ähnlich wie die vorhergehende – dass Lernen in Nadines Préscolaire-Klasse auf mehreren Ebenen stattfindet, die sich hier mit Blick auf Regel- und Sozialkompetenz am Beispiel von Sprache und Essen überschneiden. Genauso wie oben wird auch hier direkt lediglich die Verwendung der „richtigen“ Sprache zum Thema gemacht – im Unterschied zur „Waschrauminteraktion“ ist es jedoch nicht das Kind mit Migrationshintergrund, das über die Reaktion bzw. Nichtreaktion der Lehrerin zur Anwendung der Unterrichtssprache Luxemburgisch statt Französisch verleitet wird. Stattdessen ist es hier die Lehrerin, die über die Nichtreaktion ihres Schülers

mit Migrationshintergrund zur Anwendung der in diesem Kontext „richtigen“ Sprache (Portugiesisch) über Martin als Luxemburgisch-Portugiesisch-Dolmetscher geführt wird. Hier wird also das Lehrer-Schüler-Verhältnis in dem Sinne umgekehrt, dass nicht der Schüler, sondern die Lehrerin einen „Lernfortschritt“ erzielt. Sie behält jedoch ihre Autoritätsposition, wenn man ihre „Dolmetscheranfrage“ mit Blick auf die Aufrechterhaltung des Tagesrhythmus in der Klasse (siehe Kapitel 5.3.2.1), d.h. vor einem pragmatischen Hintergrund interpretiert. So scheint die Lehrerin davon auszugehen, dass David seine Serviette schneller wegwirft und somit weitere Aktivitäten folgen können, wenn er die Aufforderung in einer Sprache erhält, die er gut beherrscht, als wenn die Lehrerin dies nochmals auf Luxemburgisch probieren würde. Demzufolge ging es in dieser Situation weniger um einen Sprachförderunterricht, sondern eher um das reibungslose Gestalten von Alltag, der der Lehrerin wohl gesicherter erscheint, wenn Martin „mal eben“ eine Erklärung auf Portugiesisch gibt. Dass es sich hierbei tendenziell um eine Ausnahmesituation handelt, wurde bereits oben mit Blick auf den Geburtstagskuchen erwähnt. Interessant aber ist die Bewertung der Sprachen – Luxemburgisch und Portugiesisch –, die sich indirekt aus dieser Situation ergibt: Luxemburgisch ist die gängige Alltagssprache, welche jedoch nicht von allen Kindern (direkt) verstanden oder angewendet wird (s.o.), was sie wiederum zur Lern- bzw. Bildungssprache (vgl. Neumann 2012) macht. Portugiesisch ist demgegenüber – ähnlich wie das Französische oben – eine Hilfs- oder „Servicesprache“, die bestimmte Alltagsabläufe vereinfacht bzw. beschleunigt. Vor diesem Hintergrund ließen sich nicht nur Statusunterschiede zwischen den Sprechern bestimmter Sprachen ausmachen (siehe Kapitel 6.1.1), sondern auch zwischen den Sprachen selbst. Dies gilt jedoch nur – das macht die „Kucheninteraktion“ deutlich –, wenn ausreichend sprachliche Kompetenzen vorhanden sind, was hier mit Blick auf Martin als Dolmetscher der Fall ist.

In der folgenden Interaktion (beobachtet am 13.11.2015) geht es im Unterschied zu den beiden vorhergehenden nicht um den Umgang mit im Klassenraum geltenden Regeln, sondern um die spielerische Reproduktion der Klassenraumtätigkeiten „Lernen“ und „Unterrichten“ durch Nadine, zwei andere Kinder und die Beobachterin. Auch hier steht jedoch Sprache bzw. die Verwendung der „richtigen“ Sprache im Vordergrund:

> Während einer Freispielphase am Nachmittag malt Nadine an einem der Gruppentische in der Klasse mithilfe von Schablonen Herzen und Sterne, später Blumen und Schmetterlinge, in ein Schulheft, welches sie vor sich liegen hat. Rechts neben ihr sitzt noch ein weiteres Kind, links neben ihr sitzen ein weiteres Kind und ich – wir alle beobachten ihr Tun. Während sie gerade dabei ist, einen Schmetterling mittels Schablone zu malen, wendet sie sich an die beiden anderen Kinder und erklärt ihnen, dass es sich dabei um einen *Päiperlek* (das luxemburgische Wort für Schmetterling) handelt. Die beiden Kinder kommentieren dies nicht.

Nadine sucht wie alle Kinder in dieser strukturell offenen bzw. freien Unterrichtsphase am Nachmittag nach einer Beschäftigung, die ihr Spaß macht und die sie selbstständig durchführen kann. Schnell hat sie sich fürs Malen mittels Schablonen entschieden und macht sich daran, Figuren in ein vor ihr liegendes Schulheft zu malen, während andere Kinder – wie die beiden, die mit ihr am Gruppentisch sitzen – noch keine Beschäftigung gesucht bzw. gefunden haben. Vor diesem Hintergrund können Nadines Tischnachbarn wie die Beobachterin die Zuschauerrolle einnehmen und Nadine beim Malen zusehen. Nadine nutzt nun diese Aufmerksamkeit für sich und demonstriert ihr luxemburgisches Sprachvermögen, indem sie den beiden anderen Kindern am Tisch zugewandt erklärt, dass das ein Schmetterling sei, den sie gerade mittels Schablone malt. Dass sie hierbei nicht an die Beobachterin gewandt spricht, legt die Interpretation nahe, dass Nadine ihr als zweiter erwachsener Person im Raum neben der Lehrerin ein ausreichendes Maß an Luxemburgischkenntnissen und somit ein Wissen um den Begriff *Päiperlek* unterstellt. Ihren altersgleichen Tischnachbarn scheint sie dieses Wissen jedoch nicht zuzutrauen, sodass sie eine Erklärung neben der Demonstration ihrer Kenntnisse als lehrreich erachtet. Vor diesem Hintergrund lässt sich Nadines Sprechhandeln als ein Unterrichten der beiden Kinder deuten. Ob diese nun die Position der zu Unterrichtenden, die Nadine ihnen zuweist, annehmen, d.h. ihre Erklärung aufnehmen und verinnerlichen, geht aus der Situation nicht hervor, da die Kinder sich nicht äußern. Dieses Nichtäußern deutet jedoch an, dass die Kinder den Begriff tatsächlich nicht kennen.

> Kurz darauf spreche ich sie (auf Deutsch) auf ihren Fingerring an, an welchem ein ähnliches Herz angebracht ist wie jenes, das sie zuvor per Schablone gemalt hat. Sie scheint nicht zu verstehen, dass ich mich auf ihren Fingerring beziehe, denn sie wiederholt mehrmals im Duktus einer Lehrerin, dass sie doch gerade etwas ganz anderes male und „Ring“ nicht der korrekte Ausdruck sei.

Hier schaltet sich nun die Beobachterin in die kleine „Unterrichtsstunde“ mit einem neuen Thema ein: Sie weist Nadine auf die Ähnlichkeit zwischen dem Herz auf ihrem Fingerring und dem, das Nadine zuvor per Schablone gemalt hat, hin. Dies lässt sich mit Blick auf das quasischulische Setting als eine Art Analogieschluss bezeichnen. Da die Beobachterin diesen jedoch nicht in der luxemburgischen Sprache vornimmt, die Nadine als „Lehrerin“ vorgegeben und in der sie der Beobachterin zuvor Kompetenz unterstellt hat, sondern auf Deutsch sowie das Thema von Schmetterlingen auf Herzen lenkt, wird sie von Nadine nun ebenfalls als (unwissende) Schülerin „eingestuft“. Diese Einstufung erlaubt es Nadine nicht nur, die Beobachterin an das aktuelle „Unterrichtsthema“ (Schmetterlinge), d.h. den korrekten Sachbezug zu erinnern, sondern sie auch auf ihren sprachlichen „Fehler“ hinzuweisen.

> Obwohl ich unterstützend mit meinem Finger auf ihren Ring zeige, während ich das deutsche Wort „Ring“ wiederhole, reagiert Nadine nicht auf meinen „Analogieschluss“.

Die Beobachterin nimmt nun die ihr von Nadine zugewiesene Rolle der Schülerin an, indem sie – bezugnehmend auf den „Sprachfehlerhinweis“ – ihre Anfrage mit einer Zeigegeste wiederholt. Dabei ist sie jedoch nur bedingt aufmerksam bzw. folgsam, denn sie besteht auf ihrem Themenwechsel (von *Schmetterling* zu *Ring).* Nadine reagiert hierauf nicht; mögliche Gründe dafür gehen aus der Situation nicht hervor.

> Letztendlich frage ich Nadine (auf Deutsch), was aus ihrer Sicht denn der korrekte Ausdruck sei, darauf antwortet sie mit einem Begriff, der mich an das französische Wort *bague* (für „Ring“) erinnert.

Die Beobachterin interpretiert Nadines Nichtreagieren als ein Nichtverstehen des Wortes Ring und des „Analogieschlusses“ hinsichtlich des Herzen auf Nadines Fingerring und des Herzens, das sie zuvor per Schablone gemalt hat. Damit verweist sie Nadine kurzzeitig in die Rolle der (unwissenden) Schülerin, die sie ja auch tatsächlich im Klassenraum innehat. Mit der Rückfrage an Nadine, welches denn nun ihrer Ansicht nach der korrekte (luxemburgische) Ausdruck für Ring sei, verweist die Autorin sie jedoch kurzerhand in die Rolle der „Lehrerin“ zurück und unterstellt ihr sowohl die Kompetenz, so viel Deutsch zu verstehen, dass sie die Rückfrage begreifen kann, als auch die Kompetenz, von einem Gegenstand auf die sprachliche Bezeichnung für diesen Gegenstand (Ring) zu schließen. Ihre Antwort, die der Beobachterin ausschließlich aufgrund der Ähnlichkeit zum Französischen die Möglichkeit einer Überprüfung gibt, macht deutlich, dass Nadine diese Kompetenzen (im Unterschied zur Beobachterin) tatsächlich besitzt. Somit wird das hier gespielte „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ bestätigt.

Insgesamt zeigt diese Interaktion, dass auch in einem Quasiunterrichtssetting bzw. einer Form des „Schule-Spielens“, wie sie hier zum Ausdruck kommt, sprachliche Verständigung und die Verwendung der „richtigen“ Sprache – hier im Unterschied zur „Kucheninteraktion“ wieder die Unterrichtssprache Luxemburgisch – zentrales Thema in der Education Préscolaire ist.

5.4.2.2 Interaktionen in Titos Education Précoce: Zwischen Individualisierung und Disziplinierung

Der folgende Waldspaziergang (zusammengestellt aus zwei Beobachtungen am 01. und 14.10.2014) kann als ein Paradebeispiel für ganzheitliches Lernen in der Education Précoce gesehen werden, da hier sowohl eine motorische als auch eine sprachliche Förderung stattfinden, gepaart mit einer Schulung in Sozialkompetenz, die hauptsächlich mittels disziplinarischer Maßnahmen geschieht. Dabei werden in der Interaktion nicht nur Regeln deutlich, an die sich das Kinderkollektiv anpassen soll, um ein bildungsrelevantes Sozialverhalten zu „trainieren“ (siehe Kapitel 5.4.1.2), sondern verweist auch auf das bereits thematisierte Verhältnis bzw. die Spannung zwischen Individualisierungs- und

Disziplinierungstendenzen, die im Hinblick auf das Erlernen sozialer Fähigkeiten in der Education Précoce bestehen (siehe Kapitel 5.3.2.2). Vor diesem Hintergrund kann der Klassenausflug in den Wald auch als „didaktisierter Spaziergang" verstanden werden, der Laufen in vorgegebenen Formationen, Verhaltensregeln im Straßenverkehr und Luxemburgischunterricht beinhaltet. Dabei steht das Laufen in Formationen, die sich auf dem Weg immer mal wieder de- und rearrangieren, im Vordergrund. Der Übersicht halber wird dieser Prozess hier aus Titos Perspektive in den Blick genommen – was jedoch nicht bedeutet, dass sich ähnliche Wechsel nicht auch aus der Perspektive anderer Kinder beobachten ließen.

> Kurz nach Unterrichtsbeginn kündigt die Lehrerin den Schulkindern an, dass es jetzt in den Wald gehe. Dazu stehen die Kinder von ihren Plätzen im Klassenraum auf und versammeln sich an der Tür. Unterstützt von der Lehrerin und der Erzieherin stellen sich die Kinder dort in Zweierreihen auf und fassen sich an den Händen. Die „überzähligen" Kinder – die Anzahl der Kinder ist ungerade – werden jeweils von der Lehrerin, die vorne, und der Erzieherin, die hinten läuft, an die Hand genommen.

Nach der Ankündigung der Aktivität durch die Lehrerin gehen die Kinder hier bereits „in Position", ohne dass die Lehrerin noch einmal gesondert darauf hinweist, dass sie sich an der Tür aufstellen sollen. Den Kindern ist zu diesem Zeitpunkt (zu Beginn des Schuljahres) also bereits die Klassenregel bekannt, dass Ausflüge immer einem bestimmten Ablauf folgen. Dieser beginnt mit der Bildung von Laufpaaren, die sich an den Händen halten – auch das ist den Kindern nicht völlig neu. Folglich müssen sie beim Aufstellen lediglich von der Lehrerin und der Erzieherin unterstützt werden, indem sie dafür sorgen, dass auch die „überzähligen" Kinder nicht allein laufen müssen, sondern an ihrer Hand. Dabei geht die Lehrerin voran und die Erzieherin schließt den „Zug" nach hinten ab.

> In dieser Formation verlässt die Gruppe nun das Gebäude und geht, nachdem das Tor zum Pausenhof passiert wurde, links die Straße hoch. Die Gruppe läuft insgesamt sehr langsam – dies kommentiert die Erzieherin immer wieder mit dem luxemburgischen Ausdruck *Schleekentempo* (Schneckentempo) – Tito jedoch wechselt häufig sein Lauftempo und lässt dabei die Hand seines Nachbarn oder seiner Nachbarin los. Dies führt dazu, dass er öfter seinen Laufpartner oder seine Laufpartnerin verliert, was wiederum durch eine Ermahnung der Lehrerin oder der Erzieherin „quittiert" wird. Da er sich jedoch meist schnell wieder einen neuen Laufpartner oder eine neue Laufpartnerin sucht oder sich diesen oder diese von der Lehrerin oder Erzieherin zuweisen lässt, haben die Ermahnungen keine weiteren Konsequenzen. Nur wenn Tito die Hand des jeweiligen Kindes wiederum loslässt, wird er entweder von der Lehrerin, die vorne, oder der Erzieherin, die hinten läuft, an die Hand genommen.

Auch wenn die hier beschriebene Anfangsformation –Zweierreihen – während des Laufens zunächst stabil bleibt, bewegt sie sich nur sehr langsam fort, was die Erzieherin, etwas überspitzt, mit der Fortbewegungsgeschwindigkeit von Schnecken vergleicht. Die Lehrerin erklärt die Langsamkeit zuvor mit der Müdigkeit der Kinder am Nachmittag, die zu Beginn eines neuen Schuljahres

in der Education Précoce häufig dazu führe, dass geplante Ausflüge in den Wald gar nicht immer durchgeführt werden könnten. Mit Blick auf die Freiwilligkeit des Besuches der Education Précoce dürften daher die Kinder, die zu müde seien, zunächst dem Nachmittagsunterricht fernbleiben. Dies nimmt z.B. ein Mädchen in Anspruch, das zum Unterrichtsbeginn mit ihrer Mutter auf dem Pausenhof erscheint, aber partout nicht aus ihrem Buggy aussteigen will und so mit seiner Mutter wieder das Schulgelände verlässt. In der hier beschriebenen Situation ist dieses Mädchen jedoch das einzige Kind, welches dem Unterricht fernbleibt und somit nicht am Ausflug in den Wald teilnimmt. Diese Individualität zeigt sich nun nicht nur im Hinblick auf den Ausflug als Ganzen, sondern auch hinsichtlich einer individuellen Regulation und Variation des Tempos durch die Kinder – wie hier an Titos Laufverhalten deutlich wird. Sobald sich dieses Tempo jedoch zu sehr von dem der anderen Kinder unterscheidet, so verliert ein Teil der Gesamtformation – ein Laufpaar – jedoch schnell an Stabilität und bricht auseinander. Dass es sich hierbei nicht nur um einen Formations-, sondern auch einen Regelbruch handelt, wird über die von der Lehrerin oder der Erzieherin ausgesprochene Ermahnung an Tito deutlich. Gravierende Folgen hat ein solcher Regelbruch jedoch zunächst nicht: Tito darf sich selbst wieder in die Formation eingliedern oder sich von seiner Lehrerin oder seiner Erzieherin dabei helfen lassen. Führt ein Kind einen Regelbruch erneut herbei – Tito lässt die Hand seines Laufpartners oder seiner Laufpartnerin wieder los –, so hat dieser disziplinarische Maßnahmen in dem Sinne zur Folge, dass die Freiheit bei der Wahl des nächsten Laufpartners oder der nächsten Laufpartnerin „gekappt“ wird, und Tito muss bei seiner Lehrerin oder seiner Erzieherin an der Hand laufen. Hier lernen die Kinder folglich, dass sie sich in (bestehende) Gruppen einzugliedern haben und sich nicht ohne weiteres selbstständig ausgliedern dürfen. Insgesamt haben die Kinder dabei abgesehen von einem geringen situativen Spielraum keine andere Wahl, als sich in die geforderte Formation zu begeben und dort zu bleiben. Es geht hier also darum, dass die Kinder lernen, sich an ein Kollektiv – hier: eine Laufgruppe – anzupassen, in der die Kinder ihre „Laufpartner“ zwar frei wählen können, aus der sie sich jedoch nicht ohne weiteres eigenmächtig ausgliedern dürfen.

> Beim Überqueren eines Zebrastreifens an einer kleinen Straßenkreuzung fordern die Lehrerin und die Erzieherin die Kindergruppe auf anzuhalten und sowohl nach rechts als auch nach links zu schauen, ob die Straße frei ist, bevor der „Zug“ weiterziehen kann.

Hier scheinen die Kinder eine neue Regel für Ausflüge im Rahmen der Education Précoce kennenzulernen: Dies zeigt sich daran, dass die Lehrerin und die Erzieherin genau explizieren, was an einer Straßenkreuzung zu tun sei: anhalten, schauen, ob die zu überquerende Straße frei ist, und dann erst weiterlaufen. Diese Regel bezieht sich nun jedoch – im Unterschied zum Laufen in Zweierreihen vorher – auf eine allgemeingültige Verkehrserziehung, d.h. es handelt sich hierbei um eine Vermittlung von Alltagswissen bzw. eines Transfers von „Klassenraumwissen“ zu „Alltagswissen“.

Am Ende der Straße führt ein Feldweg hinein in den Wald. Sobald die Gruppe diesen Weg betritt, beschleunigt sich das Lauftempo der Kinder, die Konstellation löst sich allmählich auf, und die Kinder laufen einzeln hintereinander. Dennoch achten die Lehrerin und die Erzieherin nach wie vor darauf, dass die Gruppe nicht vollständig auseinanderfällt. So ruft die Lehrerin Tito, der insbesondere im Wald immer wieder ein gutes Stück nach vorne vorläuft, öfters hinterher, dass er sofort zurückkommen solle, weil er sonst vom Waldspaziergang ausgeschlossen werde und mit der Erzieherin in die Klasse zurückgehen müsse. Diese Methode zeigt immer Wirkung, wenn auch nicht immer sofort – so kommt Tito nach einer Weile zurück und reiht sich wieder in den Bereich, der durch die Position der Lehrerin vorne und die der Erzieherin hinten markiert ist, ein.

Am Übergang von der (befahrenen) Straße in den Wald scheinen die oben beschriebenen „Formationsregeln" außer Kraft gesetzt zu sein oder zumindest an Bedeutung zu verlieren, sodass sich der „Zweierreihenzug" nun durch die Beschleunigung des Lauftempos der einzelnen Kinder auflöst. In diesem Zusammenhang heben die Lehrerin und die Erzieherin ein „freies Laufen" der Kinder positiv hervor, da viele Kinder sich ihrer Ansicht nach heute kaum noch bewegen würden. Diese Einschätzung weist darauf hin, dass es sich bei der „Formationsregel" möglicherweise weniger um eine Regel handelt, die in der Education Précoce eingesetzt wird, um den Kindern ein „ordentliches" Verhalten zu vermitteln, sondern eher zur Sicherheit der Kinder (im Straßenverkehr) beitragen soll. Dies schließt jedoch nicht aus, dass es sich hierbei um ein schulisch relevantes Lernen handelt, betrachtet man es im Kontext von z.B. regelmäßig durchgeführten Fahrradprüfungen (vgl. CGFP 2018).

Verfolgt man die Situation oben weiter, so wird klar, dass die Regel, in der Gruppe zu laufen, bestehen bleibt, auch wenn sich die Formation mit dem Übergang in den Wald auflockert – sonst würde Tito nicht immer dann ermahnt werden, zurück in die Gruppe zu kommen, wenn er zu weit vorausläuft. Dass dieses In-der-Gruppe-Bleiben für Titos Précoce-Klasse elementar wichtig ist, zeigen die anschließende Androhung der Lehrerin, Tito zu bestrafen, indem sie ihn vom weiteren Ausflug ausschließt, und Titos Reaktion. Es besteht hier also weiterhin eine starke Laufordnung, die sich gut mit dem nun folgenden Sprachunterricht im Freien vereinbaren lässt, an dem alle Kinder teilnehmen sollen:

Nun hebt die Lehrerin Eicheln vom Feldweg auf und fragt die Kinder, welches Tier diese besonders gerne möge. Da keines der Kinder eine Antwort gibt, wiederholt die Lehrerin mehrmals das Wort *Kaweechelchen* oder *Kaweechelcher* (Luxemburgisch für „Eichhörnchen"). Später hebt sie einen Tannenzapfen vom Waldboden auf und fragt die Kinder auch hier wieder nach dem richtigen Ausdruck. Nachdem die Lehrerin auch wieder selbst die Antwort gibt, wiederholt Lara, ein Mädchen, das bereits fließend Luxemburgisch spricht, jedoch mehrmals das Wort bzw. eine Kurzform davon.

Die hier von Titos Lehrerin vorgenommene kreative Verbindung von Walderkundung und Sprachunterricht über das Aufheben und Benennen von Naturobjekten ist mit Blick auf die Mitwirkung der Kinder recht einseitig: Die Lehrerin gibt alle Antworten selbst. Warum sich die Kinder so wenig beteiligen,

geht aus der Situation nicht direkt hervor, es lässt sich jedoch vermuten, dass es – zu Beginn des neuen Schuljahres – damit zusammenhängt, dass viele Kinder noch wenig Luxemburgisch verstehen bzw. sprechen. Darüber hinaus – das macht Lara, die bereits über eine solide Grundkompetenz im Luxemburgischen verfügt, mit ihrer lediglich abgekürzten Wiederholung des Wortes deutlich – verlangen die beiden Aufgaben, die die Lehrerin den Kindern stellt, ein gewisses (waldbiologisches) „Spezialvokabular“, über welches anscheinend keines der Kinder zu diesem Zeitpunkt verfügt. Die Erzieherin erklärt dieses Unwissen der Kinder der Beobachterin gegenüber mit dem Verweis darauf, dass viele Kinder aus Titos Précoce-Klasse keine solchen Spaziergänge mit ihren Eltern unternehmen würden. Hiermit verweist sie indirekt auf das bereits mehrfach thematisierte Konzept der *concerted cultivation* (vgl. Lareau 2011; siehe Kapitel 2.1.2), welches u.a. das Erklären von Neuem und somit eine gezielte Wissensvermittlung von Eltern an ihre Kinder beschreibt, die hauptsächlich in bildungsorientierten Familien stattfinde, und unterstellt einem Großteil der Kinder in ihrer Klasse so eine gewisse Bildungsferne[162] (siehe Kapitel 6.1.2).

> Zurück aus dem Wald biegt die Gruppe vom Feldweg aus rechts auf einen kleineren Weg ab – die Lehrerin und die Erzieherin kündigen der Kindergruppe an, dass sie jetzt noch auf einen kleinen Spielplatz gehen würden. Dort absolvieren die meisten Kinder hintereinander einen selbst gewählten „Parcours“: Sie klettern eine Leiter hoch, laufen über eine Wackelbrücke und rutschen eine Rutsche herunter – zunächst in gemäßigtem Tempo, nach zwei oder drei Durchgängen jedoch immer schneller und übermütiger. So rennt Tito fast schon über die Wackelbrücke, was die Lehrerin, die die Kinder auf dem Klettergerüst beaufsichtigt, während ihre Kollegin eine Schaukel im Auge behält, mit *lues* (langsam) kommentiert – weitere Konsequenzen folgen hier nicht.

Dieser Spielplatzbesuch im Anschluss an den „didaktisierten“ Waldspaziergang stellt mit Bezug auf die Regel des geordneten Laufens bzw. Sich-in-der-Gruppe-Aufhaltens eine Ausnahme dar: Hier können (und sollen) sich die Kinder nun frei bewegen und sich austoben, wie während einer Pause auf dem Schulhof. Vor diesem Hintergrund wird dann auch verständlich, warum die Lehrerin Tito, der besonders schnell seinen „Parcours“ durchläuft, nicht ermahnt oder ihn gar auffordert, zu ihr zu kommen, sondern ihm lediglich von weitem zuruft, dass er es langsam angehen lassen solle.

> Beim Verlassen des Spielplatzes auf dem Rückweg in die Schule läuft Tito in der bereits langsam gehenden Gruppe immer langsamer und bleibt zwischendurch öfters stehen. Dabei lässt er die Hand seines Laufpartners oder seiner Laufpartnerin wie auf dem Hinweg öfters los und bricht so die von der Lehrerin und der Erzieherin vorgegebene Laufkonstellation (Hand in Hand in Zweierreihen) erneut. Im Unterschied zum Hinweg wartet die Lehrerin hier nicht, bis Tito sich selbst einen neuen Laufpartner oder eine neue Laufpartnerin sucht, sondern nimmt direkt seine Hand und legt sie erneut in die Hand seines Gegenübers. Als Tito daraufhin den Griff nochmals löst, nimmt die Lehrerin Tito an ihre Hand, bis die Gruppe den Schulhof erreicht.

162 Dies lässt sich auch dem mit der Lehrerin geführten Interview (24.06.2015) entnehmen.

Auf dem Rückweg vom Spielplatz greift wieder die bereits bekannte „Lauford-nung“: Hand in Hand und in Zweierreihen geht es zurück in die Schule. Auch wenn das Lauftempo hier im Vergleich zum Weg in den Wald deutlich reduziert ist (und „Schneckentempo“ nun tatsächlich eine treffende Beschreibung wäre) und das Zusammenbrechen der Ordnung nur noch wahrscheinlicher wird – wie hier mit Blick auf Tito dargestellt –, ändern sich die Regeln für das Eingliedern bzw. Nichtausgliedern aus bestehenden Gruppen nicht. Titos Lehrerin jedoch schreitet im Falle eines Regelbruches jetzt schneller und drastischer ein, indem sie z.B. Tito keine Zeit lässt, sich selbst einen neuen Laufpartner oder eine neue Laufpartnerin zu suchen, sobald die vorhergehende Zweierkonstellation zusammengebrochen ist, sondern dies selbst übernimmt und ihn letztendlich bis zum Erreichen des Schulhofes an ihre Hand nimmt. Eine mögliche Begründung für diese verstärkte Disziplinierung könnte in der Erklärung der Erzieherin liegen, die der Beobachterin gegenüber während des Ausfluges erwähnt, dass sehr viele Kinder aus Titos Précoce-Klasse langes Laufen nicht gewöhnt seien und so möglicherweise auf dem hier beschriebenen Rückweg keine Ressourcen mehr aufbieten können, ihr Eingliedern bzw. Nichtausgliedern aus der bestehenden Gruppe komplett selbstständig zu „managen“.

Im Rahmen dieses Ausfluges vermitteln Titos Lehrerin und seine Erzieherin den Kindern insgesamt drei unterschiedliche Kompetenzen im Einklang mit dem oben erwähnten Anspruch eines ganzheitlichen Lernens. Zunächst geht es um die Kompetenz, über längere Zeit und in unterschiedlichen Settings geordnet in einer Gruppe zu laufen. Hier gilt in Titos Education Précoce folgende Regel für das Verhalten in sich fortbewegenden Gruppen: Grundsätzlich sollen immer zwei Kinder nebeneinander laufen und sich dabei an den Händen fassen. Diese zwei Kinder dürfen sich entweder selbst zu Pärchen zusammenfinden oder aber werden von der Lehrerin und der Erzieherin selbst zusammengestellt. Aufgrund situativer Gegebenheiten (ungerade Kinderanzahl) lässt diese Regel jedoch Ausnahmen zu. Darüber hinaus gibt es eine Erweiterung dieser Regel für das Laufen im Wald in dem Sinne, dass die Kinder sich dort lediglich in einem Bereich zwischen Lehrerin und Erzieherin aufzuhalten haben. Daher wird die Regel, sich in dieser Formation fortzubewegen, von der Lehrerin und der Erzieherin jeweils unterschiedlich als gebrochen gewertet: auf der Straße, sobald sich die Kinder nicht mehr an den Händen halten, und im Wald, sobald die Kinder den markierten Bereich verlassen. Der Umgang mit diesen Regeln durch die Kinder lässt sich nun zusammenfassend als eine Form von Sozialkompetenz beschreiben, die auch im Hinblick auf die Verkehrserziehung der Kinder am Zebrastreifen zum Tragen kommt. Darüber hinaus zählt das Erkennen von Naturobjekten und ihrer Funktion im Freien bzw. dem sprachlichen Benennen dieser in der Bildungssprache Luxemburgisch zu den Aufgaben der Kinder während des Ausfluges in den Wald. Hier lässt sich

von einem funktionalen Sprachtransfer im Rahmen allgemeiner kognitiver Kompetenzen sprechen.

5.4.2.3 Interaktionen in Stephanies Education Précoce: Kollektive und individuelle Förderung „takten"

Beim im Folgenden analysierten „Backvormittag" in Stephanies Education Précoce (beobachtet am 20.03.2015)[163] geht es darum, wie die Bildungsorientierung der Einrichtung im Rahmen der gemeinsamen Zubereitung von Essen den Kindern praktisch vermittelt wird. Im Hinblick auf Unterschiede, die hier zwischen den Kindern gemacht werden (siehe Kapitel 6.1.3), berichtet Stephanies Lehrerin, dass Koch- und Backaktivitäten zum einen für Kinder wichtig seien, die daran besonders interessiert und talentiert seien, und zum anderen für Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Essen (bestimmter Lebensmittel) hätten. In beiden Fällen versteht die Lehrerin das Kochen und Backen als eine Form des Appui (siehe Kapitel 5.3.2.1) und sieht dies als eine Maßnahme, um das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken – im ersten Fall hinsichtlich der Tatsache, dass die Kinder das tun können, was ihnen liegt, und im anderen Fall, um mit neuen Lebensmitteln und einem gesunden Essverhalten vertraut gemacht zu werden.

> Während des Freispiels kündigt die Lehrerin den Kindern an, dass es nun Zeit zum Backen sei. Um zügig mit dieser Aktivität beginnen zu können, hat die Erzieherin bereits einige Utensilien auf einem kleinen Tisch in der Nähe der Waschbecken vorbereitet. Zusammen mit der Lehrerin ruft sie fünf Kinder auf, vier Mädchen (darunter Stephanie) und einen Jungen (ein zweiter Junge kommt später noch hinzu), die an der Aktivität teilnehmen sollen, alle anderen werden angewiesen, den Raum zu verlassen oder anderswo zu spielen.

Hier geht es zunächst um das Befolgen von Regeln, die dazu dienen, Abläufe zu vereinfachen bzw. zu beschleunigen. So wird sämtliche Organisation von der Lehrerin und der Erzieherin übernommen: die Ankündigung der Backaktivität, die Vorbereitung der Utensilien und die Auswahl der teilnehmenden Kinder.

> Die Erzieherin, die die Aktivität durchführt, stellt sich zu den Kindern am Tisch und fragt sie, was sie heute zubereiten werden. Stephanie ruft: „Kichelche!" („Gebäck!")[164], die anderen Kinder stimmen ihr zu. Die Erzieherin nickt anerkennend mit dem Kopf, präzisiert jedoch, dass sie Waffeln backen werden. Dann fragt sie die Kinder nach den

163 Diese Interaktion ist vollständig als Eingangsbeispiel (ohne Analysen) im Portrait zu Stephanies Bildungs- und Betreuungsarrangement im CHILD-Forschungsbericht enthalten (siehe Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 80).

164 Die Form *Kichelche* hat die Autorin in der Beobachtungssituation verstanden. Korrekt müsste es jedoch im Luxemburgischen *Kichelchen* (Singular) oder *Kichelcher* (Plural) lauten (vgl. LWB 2010).

Namen der Zutaten, die vor ihnen auf dem Tisch stehen: Eier, Vollkornmehl, Milch, Butter und Zucker.

Direkt beim Einstieg in die Aktivität werden die Kinder nun von der Erzieherin mit einbezogen, indem sie – wie für ein schulisches Setting typisch – Fragen beantworten sollen, hier nach dem Backendprodukt und den Zutaten, die benötigt werden, um dieses Produkt herstellen zu können. Die Präzisierung der Antwort Stephanies durch die Erzieherin zeigt darüber hinaus an, dass es hierbei um eine Form der Sprachförderung geht, die über die reine Vermittlung einer Luxemburgischkompetenz hinausweist, da die Erzieherin keinen Sprachfehler korrigiert, sondern auf semantische Differenzen („Gebäck und Waffeln sind nicht dasselbe") hindeutet. Diese zu erlernen – so zeigt die Interaktion –, ist nicht nur für Migrantenkinder wichtig, sondern auch für Kinder, die wie Stephanie aus luxemburgischen Familien stammen.

Danach zeigt die Erzieherin den Kindern einen Messbecher mit einer grünen und einer roten Linie, die jeweils die maximale Füllmenge für Mehl und Zucker anzeigt. Dann bittet die Erzieherin eines der Mädchen, Greta, die Mehlpackung zu öffnen und ein paar Löffel Mehl in den Messbecher zu füllen. Darauf gibt die Erzieherin die Packung reihum, sodass fast alle Kinder ein bisschen Mehl in den Messbecher rieseln lassen. Auf die gleiche Art und Weise verfährt sie mit dem Zucker. Nachdem sie den Kindern mithilfe eines Blattes, auf dem vier Eier und die Ziffer 4 aufgemalt sind, erklärt hat, dass sie vier Eier benötigen, gibt sie jeweils ein Ei an vier der sechs Kinder. Nun sollen die vier Kinder, unter ihnen Stephanie, ihre Eier aufschlagen und in eine große Schüssel geben, die bereits Mehl und Zucker enthält. Die Erzieherin füllt einen pinkfarbenen Trinkbecher mit Milch und reicht ihn an Gretas Nachbarin, sodass diese die Milch in die Schüssel geben kann. Während die Erzieherin nun ein Paket Butter in der Mikrowelle im Flur erwärmt, rühren fast alle sechs Kinder den Teig mit Löffeln. Danach gibt die Erzieherin den Teig in ein Waffeleisen, während die Kinder von der Lehrerin gebeten werden, an die Tafel zu kommen.

Im weiteren Verlauf der Backaktivität geht es nun um die Vermittlung einer ganzen Reihe unterschiedlicher, bildungsfokussierter Kompetenzen: Im Hinblick auf das Befüllen des Messbechers werden die Kinder mit dem Vermerk, sich an der angezeigten maximalen Füllmenge zu orientieren, in (fein-)motorischer Präzision und gleichzeitig der Orientierung an den Praktiken anderer geschult (abschätzen, wie viel mehr man selbst mit dem Löffel in den Messbecher geben kann, damit die maximale Füllmenge im Laufe des Reihumgebens der Mehlpackung nicht überschritten wird), hinsichtlich der darauffolgenden zeichnerischen Erklärung geht es stattdessen um die Übersetzung einer bildlichen bzw. schriftlichen Information in praktisches Handeln. Zum Schluss – möglicherweise, weil die Erzieherin bemerkt, dass die Zeit bis zur nächsten anstehenden Aktivität (Unterricht an der Tafel, s.u. und Kapitel 5.3.2.3) knapp wird – ist stattdessen eher das Befolgen von Anweisungen (Eier aufschlagen und Milch in eine Schüssel geben) wichtig und weniger Lernaktivitäten wie zuvor. Zuletzt übernimmt dann die Erzieherin die zentrale Aktivität des Aus-

backens der Waffeln komplett selbst, die Kinder sind jedoch weiterhin kollektiv an der Vorbereitung beteiligt, bevor sie durch die Ankündigung der Lehrerin abrupt in ein anderes Aktivitätssetting wechseln.

Mit Rückgriff auf die Aussagen der Lehrerin (s.o.) verfolgt die hier beschriebene Backaktivität ein klares Bildungsziel: die individuelle Förderung des Selbstwertgefühls bzw. Selbstvertrauens der Kinder im Hinblick auf eine bestimmte Tätigkeit (gut kochen bzw. backen und richtig bzw. gesund essen). In der soeben analysierten Interaktion wird das nur bedingt deutlich: Zum einen handelt es sich beim Zubereiten des Teiges um eine kollektive Aufgabe, wenn diese auch von Einzelaktionen (Eier aufschlagen, Milch hinzufügen) begleitet wird, zum anderen geht es nur bedingt um das Herstellen eines fertigen Backproduktes, da die Kinder lediglich in das Herstellen des Teiges eingebunden sind. Das Essen bzw. das Erlernen eines richtigen Essverhaltens ist hier zunächst überhaupt nicht wichtig, da Waffeln (abgesehen vom Vollkornmehl, das sie hier enthalten) nicht, wie Obst oder Gemüse, als gesunde Lebensmittel angesehen werden können und die Backprodukte erst zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt (zum Frühstück, nach dem anschließenden Unterricht an der Tafel) verspeist werden. Stattdessen beschreibt die Interaktion die Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzen (Sprachverwendung, Einschätzen der Handlungen anderer als Aspekt von Sozialkompetenz, Motorik, Informationsübertragung), die allesamt dem Katalog der Förderaufgaben der Education Précoce entsprechen (vgl. MENFP 1998; siehe Einleitung). Es wird jedoch deutlich, dass Zeitknappheit einen Fokus auf Bildung tendenziell reduziert, sodass Bildungsförderung letztlich von einem „simplen" Befolgen von Anweisungen abgelöst wird.

In der folgenden „Bastelinteraktion" (beobachtet am 18.09.2014; siehe auch Kapitel 5.3.2.3) geht es ebenfalls darum, wie die Bildungsorientierung der Einrichtung im Rahmen individueller Förderung den Kindern praktisch vermittelt wird. Im Unterschied zur eben analysierten Backaktivität beinhaltet die hier beschriebene Interaktion einen hohen Anteil an sprachlichem Austausch und Diskussion:

> Während einer morgendlichen Bastelaktivität sitzen Stephanie und Paul (ein frankophoner Junge, den Stephanie bereits aus der Crèche kennt) nebeneinander am Tisch und kleben kleine Stoffbuchstaben auf Tonpapier auf. Nach ein paar Minuten kommt die Lehrerin an den Basteltisch und setzt sich an die Ecke des Tisches zwischen Paul und mich. Sie schaut den beiden Kindern kurz beim Basteln zu, dann scheint ihr einzufallen, dass sie neben den Buchstaben auch noch Stoffherzen zum Aufkleben hat, von denen sie sogleich eine Handvoll aus einem Behälter jeweils vor Stephanie und Paul auf den Tisch streut.

Obwohl die Bastelaktivität zumindest im Hinblick auf Stephanie von der Lehrerin dadurch, dass sie nach ihrer Ankunft direkt an den Basteltisch geleitet

wird, initiiert wird[165] (siehe Kapitel 5.3.2.3), handelt es sich hier zunächst nicht um individuelle Förderung, sondern eine Form des Freispiels. Mittels der bereits auf dem Tisch vorhandenen „pädagogisch wertvollen“ Materialien und jenen, die die Lehrerin zu einem späteren Zeitpunkt „nachliefert“, können sich die Kinder feinmotorisch erproben.

> Die Lehrerin wendet sich nun Paul zu und fragt ihn, für wen er das Tonpapier dekoriere bzw. wem er es schicken wolle. Paul erwidert, dass er es einem Mädchen aus einer anderen Klasse geben wolle, die Lehrerin nickt zustimmend und antwortet (auf Luxemburgisch) etwas wie: „Ah ja, an deine Freundin“. Gemeinsam mit Paul verfasst die Lehrerin nun einen kurzen Text, den sie mit einem schwarzen Filzstift auf das Tonpapier, unter die Buchstaben-Herzen-Dekoration schreibt. Nachdem sie Paul gefragt hat, ob das Tonpapier nun fertig sei, holt sie einen etwa DIN-A5-großen braunen Briefumschlag hervor und schiebt den Tonpapierbogen hinein. Außen auf den Umschlag schreibt sie den Namen des Mädchens und den ihrer Klasse und legt ihn in den „Postausgang“, eine Ablage auf dem Basteltisch. Daraufhin ermutigt sie Paul, nun spielen zu gehen.

Nachdem Stephanie und Paul sich zunächst allein mit den Bastelutensilien beschäftigt haben und die Lehrerin sie nur mit „Nachschub“ versorgt hat, initiiert die Lehrerin hier eine längere Interaktion mit Paul, während der Stephanie zwar weiterbastelt, aber nicht weiter von ihrer Lehrerin beobachtet wird. Die Zweierinteraktion wird von der Lehrerin zunächst als ein sprachförderndes Frage-Antwort-Spiel gestaltet, in welchem die Lehrerin Interesse bekundet, indem sie Paul nach dem Empfänger seines Bastelgeschenkes fragt, Paul ihr antwortet und die Lehrerin darauf mit einer Rückmeldung reagiert. Im Anschluss daran arbeiten beide gemeinsam an einem das Geschenk begleitenden Text, den die Lehrerin aufschreibt – eine Form der Transferleistung für Paul. Hinsichtlich der anschließenden Nachfrage der Lehrerin an Paul, ob die Arbeit nun abgeschlossen sei, wird Paul in die Situation versetzt, eine eigene (überlegte) Entscheidung zu treffen. Die anschließende Spielaufforderung schließt die Interaktion zur individuellen Förderung ab und markiert auch den Übergang zwischen einem reinen Lern- bzw. Vermittlungskontext und einer Freispielsituation, die sich von der Anfangssituation dadurch unterscheidet, dass keine Materialien oder Objekte, mit denen „gespielt“ werden soll, von der Lehrerin vorgegeben werden.

> Kurz darauf wendet sich die Lehrerin Stephanie zu, die nun als einziges Kind am Basteltisch sitzt. Im Unterschied zu der Situation mit Paul fragt sie Stephanie nicht, wem sie das Tonpapier schicken wolle, sondern scheint bereits zu wissen, dass der „Adressat“ Stephanies Haustier, der Hund Max, ist. Nachdem die Lehrerin ähnlich wie bei Paul mit einem Filzschreiber eine Nachricht an Max auf das Tonpapier geschrieben hat, die sie sich zuvor gemeinsam mit Stephanie zurechtgelegt hatte, will sie Stephanie helfen, einen Hund auf den Bogen zu malen. Um herauszufinden, wie sie diesen zeichnen soll, stellt die Lehrerin Stephanie Fragen, die das Mädchen mit ja oder nein beantworten kann. Um diesen Prozess zu vereinfachen, holt die Lehrerin einen Ordner mit Tierbildern hervor.

165 Zu Paul liegen hier keine Informationen vor.

> Sie blättert zusammen mit Stephanie durch den Ordner, zeigt auf unterschiedliche Hundebilder und fragt Stephanie, ob einer dieser Hunde auf den Bildern dem Bild entspreche, das Stephanie zeichnen wolle. Nachdem sie ein passendes Bild gefunden hat, beginnt die Lehrerin, einen Hund nach dem vorliegenden Muster zu zeichnen. Nach einer Weile hört sie auf zu zeichnen und schaut auf das Papier. Sie schaut skeptisch und fragt Stephanie, ob ihre Zeichnung nicht eher nach einer Katze als einem Hund aussehe. Als Stephanie nickt, hört die Lehrerin mit dem Zeichnen auf und dreht das Papier um. Dann erklärt sie Stephanie, dass sie es ein zweites Mal versuche, dieses Mal mit einem Bleistift, sodass sie gegebenenfalls radieren könne. Dann steht die Lehrerin erneut auf und holt aus der Ablage, aus der sie auch den Hefter mit gesammelten Postern entnommen hat, ein Bilderbuch, das Anleitungen zum Zeichnen enthält, und blättert es durch, bis sie die Anleitung für einen Hund vor sich hat. Nun fertigt sie eine zweite Hundezeichnung unter der Widmung an Max auf dem Tonpapier an. Genau wie in der Situation mit Paul schiebt sie den fertigen Bastelbogen in einen Briefumschlag, beschriftet diesen, legt ihn in die „Postausgangsablage" und schickt Stephanie zum Spielen.

Diese zweite Interaktion zwischen Stephanie und ihrer Lehrerin läuft nach einem ähnlichen Muster ab wie die zwischen der Lehrerin und Paul – es scheint sich hier um eine Art Skript zu handeln, welches die Lehrerin im Hinblick auf die individuelle Förderung sprachlicher (und eingeschränkt auch motorischer) Fähigkeiten gezielt einsetzt. Dadurch, dass Stephanie jedoch zu diesem Zeitpunkt das einzige Kind ist, welches sich am Basteltisch aufhält, kann sich die Lehrerin mehr Zeit nehmen, um mit Stephanie zu interagieren, als dies bei Paul der Fall war. Dies zeigt sich z.B. an der ausgedehnten Diskussion um das „korrekte" Zeichnen des Haustieres von Stephanie durch die Lehrerin, die es Stephanie durch die (pädagogisch motivierte) Skepsis der Lehrerin, ob ihr Hund denn nicht eher wie eine Katze aussehe, sogar ermöglicht, als „Zeichenexpertin" aufzutreten. Hier werden – initiiert durch Stephanies Lehrerin – Lehrer- und Schülerrolle auf spielerische Weise, aber mit pädagogischem Förderimpetus (Stephanie soll die Lehrerin sprachlich zur richtigen Zeichnung „führen") kurzzeitig getauscht, bevor Stephanie zum Abschluss der Aktivität wie Paul ins Freispiel verabschiedet wird.

5.4.2.4 Zwischenfazit: Education Précoce und Education Préscolaire

Die Analysen der Interaktionen, die Motorik-, Sprach- und Sozialförderung sowie das Einüben von Transferleistungen thematisieren, zeigen, dass es in allen drei Klassen feste „Aktivitätenskripte" gibt, wenn es um die Förderung zentraler Kompetenzen geht. Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Ausprägungen eines Fokus auf Bildung identifizieren: sich im Klassenraum (sprachlich und sozial) richtig verhalten; (fremd-)sprachliche Kompetenzen richtig einsetzen; Lernen und Unterricht mit Blick auf Sprache reproduzieren; Motorik, Sozialverhalten und Sprachkompetenz koordinieren; Sprache, Sozialverhalten, Motorik und Informationskompetenz „takten" sowie Feinmotorik und Diskussion üben. Diese Ausprägungen beschreiben von den LehrerInnen

oder ErzieherInnen geforderte und von den Kindern eigenständig erprobte Fähigkeiten im Schulalltag. Diese – so wird in den Interaktionen deutlich – werden nicht immer voneinander abgegrenzt, sondern häufig im Sinne eines ganzheitlichen Lernens zusammen gefördert und gefordert. Dies wird in den beiden Précoce- und in der Préscolaire-Klasse mit Blick auf die Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung teils ähnlich und teils unterschiedlich gehandhabt.

Sich im Klassenraum (sprachlich und sozial) richtig verhalten

Vor diesem Hintergrund thematisiert die erste Interaktion aus Nadines Education Préscolaire richtiges Verhalten im Klassenzimmer, die Verwendung korrekter Sprache, das Befolgen von Regeln sowie das Einüben von Sozialkompetenz. Die Analyse hat gezeigt, dass in Nadines Préscolaire-Klasse selbst dringende Bedürfnisse wie der Besuch des Waschraumes in der Bildungssprache Luxemburgisch und nicht in einer anderen (Hilfs-)Sprache kommuniziert werden müssen und sich daran ein komplettes „Waschraumskript“ anschließt. Diesem zufolge müssen sich die Kinder, die den Besuch des Waschraumes „angemeldet“ haben, kurzzeitig aus dem Unterricht „abmelden“, indem sie ihren Aufenthalt im Waschraum über eine geschlechtsdifferenzierende Tafel anzeigen. Dabei demonstrieren beide Kinder, die in der Interaktion diesem Skript folgen – Nico und Nadine –, eine Regelkompetenz und ein Wissen um ihre Geschlechtszugehörigkeit. Diese Darstellung von Regel- und Sozialkompetenz anhand der Themen Sprache und Geschlechtszugehörigkeit hebt hervor, dass Lernen in der Education Préscolaire – ähnlich wie in der Education Précoce, jedoch ein klein wenig spezifischer – auf mehreren Ebenen stattfindet, das Thema Sprache hier jedoch von allen InteraktionsteilnehmerInnen eindeutig in den Vordergrund gerückt wird, und zwar hinsichtlich der Bedeutung des Luxemburgischen als Unterrichts- und Bildungssprache.

(Fremd-)Sprachliche Kompetenzen richtig einsetzen

In der zweiten Interaktion wird diese „Luxemburgischpolitik“ kurzzeitig außer Kraft gesetzt und das Portugiesische als Umgangssprache aufgewertet. Diese Aufwertung steht in der Interaktion im direkten Zusammenhang mit der Regel, dass nach dem Essen am Nachmittag alle SchülerInnen aufräumen müssen. Somit wird hier Regel- und Sozialkompetenz am Beispiel der Themen Sprache und Essen bzw. Mahlzeiten hervorgehoben. Die Analyse hat gezeigt, dass hier hinsichtlich der Zuschreibung der Lehrerin an Martin, eine „Dolmetscherkompetenz“ in Portugiesisch und Luxemburgisch zu besitzen, kurzzeitig eine Umkehrung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses vorgenommen wird. Die Aufwertung des Portugiesischen erfolgt jedoch nur hinsichtlich eines reibungslosen Gestaltens von Alltag („David räumt schneller auf, wenn er dazu in seiner Muttersprache aufgefordert wird“) und weniger mit Blick auf Sprachförderaktivitäten.

Somit verdeutlichen beide Interaktionen, dass Sprachen im Alltag der Education Préscolaire unterschiedlich bewertet werden, und zwar in dem Sinne, dass zumindest frankophone Sprachen (hier: Französisch und Portugiesisch) im Unterschied zum Luxemburgischen nicht in Lernkontexten verwendet werden, d.h. nicht als Bildungssprachen zu verstehen sind. Hier wird also darauf verwiesen, dass Ungleichheitsrelevanz über sprachliche Differenzierung entstehen kann (siehe Kapitel 6.1.1).

Lernen und Unterricht mit Blick auf Sprache reproduzieren

Die dritte Interaktion beschreibt die hier im Fokus stehende Verwendung der „richtigen" Sprache anhand der spielerischen Reproduktion von „Lernen" und „Unterrichten". Dabei hat die Analyse ergeben, dass der Beobachterin als Erwachsener hier von Nadine eine Luxemburgischkompetenz unterstellt wird – ein Argument für die These, dass Luxemburgisch eine Bildungssprache darstellt, die man mit der Zeit lernt und im zunehmenden Alter immer besser beherrscht. Demgegenüber müssen Kinder – wie Nadine hier mit ihrer kleinen „Unterrichtsstunde" hervorhebt – noch unterrichtet werden. Der weitere Verlauf der Interaktion macht jedoch deutlich, dass Kompetenzzuschreibungen hier nicht generell anhand einer Alterseinschätzung erfolgen (vgl. dazu das Konzept der generationalen Ordnung in Kapitel 2.3.1), sondern spontan variieren können, wie die unterschiedliche Zuweisung von Lehrer- bzw. Schülerrollen durch Nadine und die Beobachterin zeigt.

Motorik, Sozialverhalten und Sprachkompetenz koordinieren

Eine ganzheitlichere Förderung beschreibt hier die Interaktion aus Titos Education Précoce: Sie behandelt die Förderung motorischer und sprachlicher Kompetenzen sowie eine Schulung in Sozialkompetenz. Diese Kompetenzen werden im Hinblick auf das Laufen in vorgegebenen Formationen (Zweierreihen), ferner auf korrektes Verhalten im Straßenverkehr als einer Vermittlung von Alltagswissen bzw. eines Transfers von „Klassenraumwissen" zu Alltagswissen sowie im Hinblick auf einen „Biologieunterricht" im Luxemburgischen gefordert und gefördert. Vor diesem Hintergrund kann der Ausflug in den Wald zu Recht als „didaktisierter" Spaziergang verstanden werden. Ähnlich wie in den oben beschriebenen Interaktionen in Nadines Education Préscolaire gibt es auch hier ein „Skript", d.h. einen speziellen Ablauf, dem der Ausflug in den Wald folgt: So sollen sich die SchülerInnen (selbstständig) in bestehende Gruppen eingliedern, sich jedoch nicht (eigenmächtig) ausgliedern. Dabei bleibt offen, ob die beschriebenen unterschiedlichen „Gangarten" der Kinder (in Zweierreihen, einzeln hintereinander etc.) immer zum Zwecke einer motorischen Entwicklung oder vielmehr im Hinblick auf ein „Sicherheitstraining" von der Lehrerin und der Erzieherin eingesetzt werden. Auf jeden Fall

stellt die Laufordnung sicher, dass im Wald der „Biologieunterricht" auf Luxemburgisch stattfinden kann, d.h. auch hier überlagert ein Interesse an Sprachförderung zumindest kurzzeitig die Schulung anderer Kompetenzen – ähnlich wie in Nadines Préscolaire-Klasse (s.o.). Interessant ist, dass die Lehrerin gegen Ende des Ausfluges über ihr schnelleres Eingreifen bei Verstößen gegen die Laufordnung die Selbstständigkeit der Kinder einschränkt und so indirekt ihre eigene Aussage bekräftigt, dass viele Schulkinder solche Spaziergänge von zuhause aus nicht gewöhnt seien und somit gegen Ende des Ausfluges nur noch wenige Ressourcen aufbieten könnten, ihr Eingliedern bzw. Nichtausgliedern aus der bestehenden Gruppe selbstständig zu organisieren. Hier nimmt die Lehrerin zwar keine Differenzierung zwischen den Kindern vor, unterstellt aber den Eltern einiger Kinder indirekt, dass diese wenig daran interessiert seien – im Sinne einer *concerted cultivation* (Lareau 2011; siehe Kapitel 2.1.2 und Nelson und Schutz 2007; siehe Kapitel 2.2.1) –, mit ihren Kindern zum Zwecke derer Förderung spazieren zu gehen, was hervorhebt, wie Ungleichheitsrelevanz im Rahmen eines solchen „didaktisierten" Spazierganges entstehen kann (siehe Kapitel 6.1.2.1.3).

Sprache, Sozialverhalten, Motorik und Informationskompetenz „takten"

Die erste Interaktion aus Stephanies Education Précoce behandelt die praktische Vermittlung von Bildungsorientierung beim gemeinsamen Zubereiten von Essen – zum einen hinsichtlich einer individuellen Förderung talentierter Kinder (im Sinne einer Begabtenförderung), zum anderen hinsichtlich einer Förderung von Kindern, die Schwierigkeiten mit dem Essen bestimmter Lebensmittel haben (im Sinne einer kompensatorischen Erziehung; siehe kritisch hierzu Bernstein 1972). Dabei steht zunächst das Befolgen von Regeln im Vordergrund, die dazu dienen, Abläufe zu vereinfachen bzw. zu beschleunigen, bevor eine Sprachförderung stattfindet. Letztere weist bezüglich der durch die Lehrerin vorgenommenen semantischen Differenzierung („Gebäck und Waffeln sind nicht dasselbe") über die reine Vermittlung einer Luxemburgischkompetenz hinaus. Insgesamt werden in der Aktivität jedoch nicht nur Sprachkompetenzen angeregt und im Hinblick auf Transferleistungen (im Sinne einer Synthese von Bild und Sprache) vertieft, sondern darüber hinaus auch eine Förderung in motorischer Präzision und eine Schulung in Sozialkompetenz (im Sinne einer Orientierung an den Handlungen anderer bzw. kognitiven Vorwegnahme dieser) betrieben.

Feinmotorik und Diskussion üben

In der zweiten Interaktion wird demgegenüber sprachlichem Austausch und Diskussion mehr Raum zugestanden ,und zwar über unterschiedliche, von der Lehrerin eingesetzte Strategien in der Interaktion mit Paul und Stephanie: das Fördern der Sprechaktivitäten über eine Art Frage-Antwort-Spiel, der Ausbau

von Sprachkompetenzen über die Motivation zu Transferleistungen („In welchem Zusammenhang steht die Bastelaktivität im Klassenraum mit meinem Leben zuhause?“) sowie der Festigung dieser über den Ausdruck eigener Entscheidungen („Ich möchte meine Karte einer Freundin schenken, daher soll sie persönlich gestaltet sein“). Insgesamt lässt sich hier wieder von einem Skript sprechen, dass die Lehrerin gezielt zur individuellen Förderung der Sprache der Kinder einsetzt. Dieses Skript schließt z.B. auch den Tausch von Lehrer- und Schülerrollen, der auch in den analysierten Interaktionen in Nadines Préscolaire-Klasse beschrieben wurde (siehe Kapitel 5.4.2.1), ein.

Insgesamt beeinflussen die (hier gesetzlich vorgeschriebenen) Zeitkorridore, wie diese Fördermaßnahmen in Stephanies Education Précoce tatsächlich ausgestaltet werden: So ist die kollektive, auf individuelle Förderung zielende Backaktivität immer wieder durch Anweisungen und eigenes Zutun der Erzieherin durchbrochen, um trotz Förderwunsch im Zeitplan zu bleiben – Zeitknappheit aufgrund anstehender Folgeaktivitäten (Unterricht an der Tafel und Frühstück) reduziert hier also bildungsorientierte Förderung. Während der auf Einzelarbeit gerichteten Bastelaktivität hingegen hat die Lehrerin die Möglichkeit, sich für Stephanie und ihr Bastelprojekt sehr viel Zeit zu nehmen, da kein weiteres Kind am Basteltisch auf individuelle Förderung „wartet“ und somit kein Zeitdruck zu bestehen scheint. Inwiefern hier eine Differenzierung zwischen Stephanie und Paul angelegt ist, wird in der Interaktion nicht hervorgehoben.

Insgesamt zeigt sich hier – analog zum Kapitel über Interaktionen in den Crèches (siehe Kapitel 5.4.1) –, dass sich die in der Analyse der Alltagsstrukturen und -ordnungen analysierten Ausprägungen eines Fokus auf Bildung (siehe Kapitel 5.3.2) in den Interaktionen widerspiegeln. Stärker als in den Interaktionen in den Crèches kommt hier jedoch – zumindest in den Szenen in Nadines Préscolaire- und Stephanies Précoce-Klasse ein Eigenanteil der Kinder (siehe Kapitel 2.3) in der Ausgestaltung von Bildungsförderung zum Ausdruck. Auch wenn dies sicherlich nicht ganz unabhängig von der Auswahl der Szenen ist und mit dem höheren Alter der Kinder insbesondere in der Education Préscolaire erklärt werden kann, so bleibt doch offen, warum der kindliche Gestaltungsfreiraum in Titos Précoce-Klasse vergleichsweise klein erscheint. Möglicherweise lässt sich hier die Annahme über die „kulturelle Unwissenheit“ der Klasse als Argument für einen stärkeren Fokus auf Disziplinierung anführen.

5.4.3 Zusammenfassung und Vergleich: Crèche, Education Précoce und Education Préscolaire

In den oben beschriebenen Interaktionen im Rahmen von „offenen“ und „geschlossenen“ Aktivitätsphasen (siehe Kapitel 5.3) wurde deutlich, dass die

Förderung von Sprache, Motorik, Sozial- und Essverhalten sowie das Einüben von Transferleistungen im Alltag der Crèches tendenziell separiert, im Alltag der Schulklassen hingegen tendenziell kombiniert wird.

Dies lässt sich zunächst vor dem Hintergrund der differentiellen Funktionen von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im Luxemburger ECEC-System erklären: So steht in den Crèches das Verstehen, das richtige und rege Anwenden der luxemburgischen Sprache, in den Schulklassen hingegen sprachlicher Austausch und Diskussion im Vordergrund. Geht es in den Crèches um die individuelle Orientierung am Kollektiv, fokussieren die Education Précoce und die Education Préscolaire eher Selbstständigkeit. Wird in den Crèches gesundes Essen in Gemeinschaft sowie das Erlernen angemessener Kommunikation bei Tisch propagiert, so steht auch in den Schulklassen Kollektivität hoch im Kurs, jedoch stärker gerichtet auf die individuelle Partizipation an gemeinsamen Projekten. In diesem Zusammenhang kommt dem zumeist ganzheitlichen Lernkonzept in der Education Préscolaire und speziell auch in der Education Précoce (vgl. MENFP 1998; siehe Einleitung) besondere Aufmerksamkeit zu, welches neben gezielter Gruppen- und Einzelförderung auch die Eigenaktivität der Kinder betont. Die Analyse der Ausprägungen eines Fokus auf Bildung im Rahmen der Interak-tionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen macht also deutlich, dass in den Crèches allgemein Anpassungsleistungen im Sinne einer Orientierung an kollektiv geltenden Regeln und in der Education Précoce bzw. Préscolaire feste „Skripte“ hinsichtlich der Förderung zentraler Kompetenzen, d.h. schulischer Fähigkeiten von ErzieherInnen bzw. LehrerInnen gefordert, gefördert und von den Kindern teilweise (re-)produziert werden. Dies wird z.B. mit Blick auf das „Toilettenskript“ in der Interaktion in Nadines Education Préscolaire deutlich, die eine gesellschaftlich normierte Geschlechtertrennung hervorhebt, welche in der Crèche (jedoch auch in der Education Précoce; siehe hierzu die Beschreibung der „Toilettenschlange“ in Kapitel 5.3.2.3) noch keine Rolle spielt, d.h. es scheint sich hierbei um ein Wissen zu handeln, das erst für Kinder im verpflichtenden Vorschulalter relevant wird. Derartige Kompetenzen wirken vor allem in Stephanies Précoce- und Nadines Préscolaire-Klasse besonders „schulisch“, da dort den Kindern viel Handlungsspielraum und Eigenständigkeit zugeschrieben wird, was sich z.B. am spielerischen Umgang mit Lehrer-Innen- und SchülerInnenrollen erkennen lässt. Demgegenüber stehen in Titos Précoce-Klasse eher Disziplinierungen, d.h. die Selbstständigkeit der Kinder einschränkende Maßnahmen im Vordergrund.

Solche Unterschiede innerhalb eines Einrichtungstypus lassen sich möglicherweise anhand von *Kompositionseffekten*, d.h. Auswirkungen „unterschiedlich zusammengesetzter Schülerschaft“ (Stanat 2006: 199; siehe auch Baumert, Stanat und Watermann 2006b) erklären, die wiederum als abhängig von der soziokulturellen Einbettung der jeweiligen Einrichtung (siehe Kapitel 5.3) betrachtet werden kann. In diesem Zusammenhang kommt auch die je

spezifische Vereinbarkeitsproblematik von Bildung und Betreuung zum Tragen. Diese besteht – das zeigen die Interaktionen – in allen beobachteten Einrichtungen, tritt jedoch am deutlichsten in den Crèches zutage, insbesondere in Stephanies Crèche, die am stärksten auf Bildung fokussiert (siehe auch Kapitel 5.3.1.3). In diesem Kontext kommt dem Wechselverhältnis zwischen Disziplinierung zum Zwecke von „Kollektivität" und Erziehung zur Eigenständigkeit als individuellem Fortschritt besondere Aufmerksamkeit zu, welches letztendlich auf eine Spannung zwischen Versorgungs- und Erziehungsaufgaben in den Crèches zurückzuführen ist (vgl. hierzu auch Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 89ff.). Mit Blick auf die Schulklassen kommt eher eine Spannung zwischen „Begabtenförderung" und kompensatorischer Erziehung, die von Stephanies Lehrerin im Rahmen der oben analysierten kollektiven Backaktivität (siehe Kapitel 5.4.2.3) sogar explizit angesprochen wird, zum Tragen. Dabei wird auch immer – ähnlich wie in den Interaktionsszenen aus den Crèches (siehe Kapitel 5.4) – das Wechselverhältnis zwischen Individualisierungsoptionen und Disziplinierungsnotwendigkeiten deutlich.

Die Analyse konkreter Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der vorliegenden Untersuchung zeigt – anders als die Analyse der Alltagsstrukturen und -ordnungen in Kapitel 5.3 – im Hinblick auf die Ausprägung eines Fokus auf Bildung mehr Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungstypen als zwischen den einzelnen Einrichtungen.

5.5 Die ebenenspezifische Untersuchung eines Fokus auf Bildung – Zusammenfassung und Ausblick

Das vorliegende Kapitel zur Untersuchung eines Fokus auf Bildung im Rahmen einer qualitativen Mehrebenenanalyse begann mit einer Einführung in die Rahmenbedingungen der Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine, Tito und Stephanie (siehe Kapitel 5.1), den drei zugrunde gelegten Fallstudien (siehe Abbildung 11 in Kapitel 4.1.2.3). Darauf folgte die Analyse dreier Ebenen zunächst fallstudienkonsekutiv und dann fallvergleichend entlang des in Kapitel 2 dargestellten Forschungsstandes zur Genese sozialer Ungleichheit im Bildungs- und Betreuungsalltag. Hier wurden Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen von der Position der Eltern (siehe Kapitel 5.2), Alltagsstrukturen und -ordnungen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von der Position der ErzieherInnen und LehrerInnen (siehe Kapitel 5.3) und Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von der Position der ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder (siehe Kapitel 5.4) berücksichtigt. Der Fokus der Analyse lag dabei auf der Ausprägung einer Betonung von Bildung, unter Berücksichtigung der Vereinbarkeit von Bildung und Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder.

Analysefokus: Ausprägungen eines Fokus auf Bildung	Wünsche oder Ansprüche an frühkindliche Bildung und Betreuung	(Spannungs-)Verhältnisse: Bildungs- und Betreuungsaufgaben im Tagesverlauf vereinbaren	Anpassungsleistungen oder spezifische Kompetenzen: Forderung und Förderung
Ebene 1: Bildungs-/ Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern	Serviceorientierung Lage und Atmosphäre Qualität und Pädagogik Sprachliche, soziale und motorische Förderung		
Ebene 2a:[166] Alltagsstrukturen und -ordnungen in Betreuungseinrichtungen		Flexibilität vs. Regelhaftigkeit Serviceorientierung vs. Bildungspartnerschaft Selbstständigkeit vs. gerichtete (Sprach-/ Motorik-)Förderung Individualität vs. Kollektivität	
Ebene 2b: Alltagsstrukturen und -ordnungen in Bildungseinrichtungen		Eigenständigkeit vs. (vorgegebene) Regelhaftigkeit Bereichsförderung vs. ganzheitliches Lernen Individuelle Förderung vs. Kompensation	

166 Die Ergänzung des Kleinbuchstabens auf dieser und den folgenden Ebenen hebt hervor, dass die Ebenen aus dem Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) im Verlauf der hier durchgeführten Mehrebenenanalyse angepasst bzw. ausdifferenziert wurden (siehe Kapitel 3.3 und 4.1.2.3).

Analysefokus: Ausprägungen eines Fokus auf Bildung	Wünsche oder Ansprüche an frühkindliche Bildung und Betreuung	(Spannungs-)Verhältnisse: Bildungs- und Betreuungsaufgaben im Tagesverlauf vereinbaren	Anpassungsleistungen oder spezifische Kompetenzen: Forderung und Förderung
Ebene 3a: Interaktionen in Betreuungseinrichtungen			Die „richtige“ Sprache „richtig“ anwenden Sich bei Tisch „kommunikativ“ verhalten Sich während geführter Aktivitäten „kollektiv“ verhalten Sich an Mahlzeitenregeln halten
Ebene 3b: Interaktionen in Bildungseinrichtungen			Sich im Klassenraum (sprachlich und sozial) „richtig“ verhalten (Fremd-)Sprachliche Kompetenzen „richtig“ einsetzen Lernen und Unterricht mit Blick auf Sprache reproduzieren Motorik, Sozialverhalten und Sprachkompetenz koordinieren Sprache, Sozialverhalten, Motorik und Informationskompetenz „takten“ Feinmotorik und Diskussion üben

Abbildung 23: Ergebnisse der ebenenspezifischen Untersuchung eines Fokus auf Bildung (eigene Darstellung)

Dieser erste Teil der qualitativen Mehrebenenanalye hat gezeigt, dass Bildung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Luxemburg kein klar umrissenes Konzept ist, sondern jeweils unterschiedlich verstanden und umgesetzt wird – abhängig von den jeweiligen AkteurInnen sowie den verschiedenen soziokulturellen Umgebungen der Einrichtungen. Ein Fokus auf Bildung lässt sich dabei jedoch – in unterschiedlicher Ausprägung – auf allein drei untersuchten Ebenen finden. Diese Ausprägungen lassen sich mit Blick auf Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen (Ebene 1) als Wünsche oder Ansprüche der Eltern an die Bildung und Betreuung ihrer Kinder charakterisieren, z.B. sprachliche, soziale und motorische Förderung bzw. Kompensation. Mit Blick auf die Alltagsstrukturen und -ordnungen der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 2) lassen sich hier (Spannungs-)Verhältnisse hinsichtlich der Bemühungen der ErzieherInnen und LehrerInnen, Bildungs- und Betreuungsaufgaben im Tagesverlauf zu vereinbaren, beschreiben, z.B. Selbstständigkeit vs. gerichtete (Sprach-/Motorik-)Förderung. Mit Blick auf

die Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 3) lassen sich hier wiederum Anpassungsleistungen oder spezifische Kompetenzen beschreiben, die ErzieherInnen bzw. LehrerInnen von Kindern im Bildungs- und Betreuungsalltag fordern und fördern und die die Kinder (re-)produzieren oder nicht, z.B. sich im Klassenraum (sprachlich und sozial) „richtig" verhalten (siehe Abbildung 23).

Mit Blick auf ein Ineinandergreifen der drei Ebenen lässt sich zunächst festhalten, dass Ebene 2 und 3 im Sinne eines Praktizierens von Einrichtungsordnungen miteinander verknüpft sind: So hat die obige Analyse beispielsweise gezeigt, dass im Rahmen der Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Nadine die in den Interaktionen in der Crèche deutlich werdende Erziehung zur „richtigen" Anwendung der „richtigen" Sprache und zu „kommunikativem" Verhalten bei Tisch mit einer „flexiblen Förderung von gutem Benehmen", welche für Nadines Crèche charakteristisch ist, in Einklang steht. Dabei tritt das beschriebene Wechselverhältnis zwischen Disziplinierung und Förderung zur Selbstständigkeit hervor. In der im Rahmen der Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Tito analysierten Interaktion einer geführten Aktivität in der Crèche lässt sich die für Titos Crèche typische Serviceorientierung als abwechslungsreiche Fördermaßnahme erkennen. In der im Rahmen der Fallstudie zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie analysierten Interaktion des Mittagessens in der Crèche lassen sich das Anstreben eines hohen Bildungsideals sowie die Kombination von Disziplinierung und individueller Förderung als Ordnung der Crèche darin wiedererkennen, dass die ErzieherInnen den Kindern beibringen, wie man gesund und in Gemeinschaft isst. Ähnliche Passungsverhältnisse (siehe Kapitel 1.3.1) lassen sich auch zwischen Alltagsstrukturen und -ordnungen sowie Interaktionen in den Précoce- und Préscolaire-Klassen beschreiben: So wird z.B. in den analysierten Interaktionen aus Nadines Education Préscolaire die Relevanz der luxemburgischen Sprache als Bildungssprache praktiziert und (re-)produziert, und zwar im Hinblick auf eine „richtige", d.h. hier: situationsangemessene Verwendung der Sprache. Dies geschieht zum einen über gezielte Gruppen- und Einzelförderung, zum anderen über die Eigenaktivität der Kinder und steht wiederum in Zusammenhang mit einer „Entwicklungsförderung im klaren Rahmen", die vor allem der Kompensation von Entwicklungsdefiziten dienen soll. In der analysierten Interaktion aus Titos Education Précoce (Waldspaziergang) lässt sich die für Titos Précoce-Klasse typische Orientierung an Kollektivregeln zur Förderung eines „guten" Sozialverhaltens im Rahmen des Verhältnisses bzw. der Spannung zwischen Individualisierungsoption und Disziplinierungsnotwendigkeit erkennen. Die beiden analysierten Interaktionen aus Stephanies Education Précoce betonen die für Stephanies Précoce-Klasse typischen ganzheitlichen Lernaktivitäten, welche im Zusammenhang mit dem Motto „Bildung verpflichtet" gesehen werden können.

Über diese bereits im Untersuchungsdesign angelegten Passungsverhältnisse hinaus lassen sich in Abbildung 23 jedoch auch Überschneidungen zwischen anderen Ebenen bzw. über sämtliche Ebenen hinweg erkennen. Solche Relationen bestehen mit Blick auf einen Fokus auf Bildung am offensichtlichsten in inhaltlichen Ähnlichkeiten, wie bereits anhand der oben genannten Beispiele ersichtlich wird. Diese Ähnlichkeiten konzentrieren sich in der hier durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse auf die Themen „Sprache", „Sozialverhalten" und „Motorik" (siehe Unterstreichungen).

Inwiefern nun die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Rahmen dieser Themen analysiert werden kann, wurde bisher zwar vereinzelt angedeutet, jedoch noch nicht systematisch beantwortet. Es wurde aber bereits deutlich, dass hierbei Differenzierungen eine Rolle spielen, z.B. wenn zwischen legitimen und illegitimen Sprachen verhandelt wird, die die SchülerInnen in Nadines Education Préscolaire während des Freispiels anwenden (siehe Kapitel 5.3.2.1). Dass solche Differenzierungen nicht wertneutral sind, zeigt sich z.B. über Besonderungen (vgl. Beyer 2013a) von Kindern, deren Sprachkompetenz im Rahmen des Appui in Nadines Education Préscolaire als unzureichend eingestuft wird („Spezialfälle, die noch kein Luxemburgisch können"; siehe Kapitel 5.3.2.1), oder derjenigen Kinder in Titos Education Précoce, die auf dem Rückweg von Waldspaziergängen einen müden Eindruck auf die Lehrerin machen („Sie sind das Laufen nicht gewöhnt, weil sie mit ihren Eltern keine längeren Spaziergänge machen"; siehe Kapitel 5.4.2.2). Dass eine solche Besonderung auch zu Ausgrenzungen führen kann, zeigt die Interaktion zwischen Stephanie und Erzieherin Marion während des Mittagessens in Stephanies Crèche („Du darfst dich nicht an Gesprächen beteiligen, bevor du mit dem Essen fertig bist"; siehe Kapitel 5.4.1.3).

Letzteres Beispiel deutet an, dass im Rahmen des Themas Essen ebenfalls etwas über die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz gesagt werden kann, wie bereits an den Studien in Kapitel 2.2.2.2 gezeigt werden konnte. Auch wenn das Thema im Hinblick auf die in Abbildung 23 dargestellten Ausprägungen eines Fokus auf Bildung nicht ebenenübergreifend zum Tragen kommt (siehe Markierungen), soll das Thema Essen im folgenden Kapitel 6 zusammen mit den Themen Sprache und Sozialverhalten (inklusive Motorik; vgl. die Definition von Hinsch und Pfingsten 2015 in Kapitel 6.1.2) in der ebenenübergreifenden Analyse der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz berücksichtigt werden.

6. Qualitative Mehrebenenanalyse II: Die ebenenübergreifende Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz

Vor dem Hintergrund, dass ein Fokus auf Bildung als zentrales Moment in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 1.1), stand im vorausgehenden Kapitel zunächst die ebenenspezifische Analyse einer Betonung von Bildung im Fokus. Darauf aufbauend wird hier nun eine ebenenübergreifende Perspektive eingenommen, um Relationen zwischen den drei untersuchten Ebenen – Milieus, Institutionen und Interaktion – herausarbeiten zu können (siehe auch Hummrich und Kramer 2011: 118ff.). Realisiert wird dies in zwei ebenenübergreifenden Schritten: Zunächst werden die herausgearbeiteten Ausprägungen eines Fokus auf Bildung (siehe Kapitel 5.5) entlang der Themen Sprache (Kapitel 6.1.1), Sozialverhalten (Kapitel 6.1.2) und Essen (Kapitel 6.1.3) diskutiert. Darauf aufbauend werden Konstellationen von AkteurInnen in frühkindlicher Bildung und Betreuung – ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kinder (Kapitel 6.2.1), ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern (Kapitel 6.2.2) sowie ErzieherInnen und ErzieherInnen oder LehrerInnen und LehrerInnen (Kapitel 6.2.3) – betrachtet. Insgesamt kann somit gezeigt werden, wie die Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern von Nadine, Tito und Stephanie (Ebene 1), die Alltagsstrukturen und -ordnungen (Ebene 2) sowie die Interaktionen in den drei Crèches, den beiden Précoce- und der Préscolaire-Klasse (Ebene 3) zusammenwirken. Da sowohl die Themen als auch die Konstellationen der AkteurInnen Aufschluss darüber geben, wie Ungleichheitsrelevanz, verstanden als ein Potential für Bevor- bzw. Benachteiligungen (siehe Einleitung), in der frühkindlichen Bildung und Betreuung entsteht, werden sie mit Rückgriff auf die in Kapitel 2 referierten Studien zur Genese sozialer Ungleichheit als ungleichheitsrelevante Themen (Kapitel 6.1) und ungleichheitsrelevante Konstellationen von AkteurInnen (Kapitel 6.2) betrachtet und reflektiert. Abschließend (Kapitel 6.3) werden sämtliche Ergebnisse dieser Relationen zusammengefasst, im Hinblick auf die Untersuchung von Passungsverhältnissen bzw. Gelenkstellen in der Genese sozialer Ungleichheit (siehe Kapitel 1.3) diskutiert (Kapitel 6.3.1) und mit Rückbezug auf das heuristische Modell qualitativer Mehrebenenanalyse nach Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011; siehe Kapitel 3.3) reflektiert (Kapitel 6.3.2).

6.1 Ungleichheitsrelevante Themen

Wie bereits im Rahmen der ebenenspezifischen Analyse der Ausprägungen eines Fokus auf Bildung (siehe Kapitel 5) deutlich wurde, spielen Differenzen eine entscheidende Rolle in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz, z.B. wenn es darum geht, die „richtige“ (und nicht die „falsche“) Sprache im Bildungs- und Betreuungsalltag anzuwenden. In diesem Sinne nimmt Beyer an, dass die „Wahrnehmung von Ungleichheiten […] direkt an die Zuschreibung von Gleichheit, Differenz und Normalitätsvorstellungen gekoppelt“ sei (Beyer 2013a: 223f.). Diese Kopplung stellt Beyer im Rahmen ihrer Untersuchung (siehe Kapitel 2.2.1 und 3.4.1) in einer Heuristik zu Differenzierungslinien und ungleichheitsrelevanten Dimensionen (siehe Abbildung 24) dar und ist damit – ergänzend zum Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1), welches in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen wurde, um den Untersuchungsfokus in den Kontext von Genese sozialer Ungleichheit zu stellen – stärker auf „Vorläufer“ einer solchen Genese ausgerichtet, d.h. sie betont wie die vorliegende Arbeit die Frage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz.

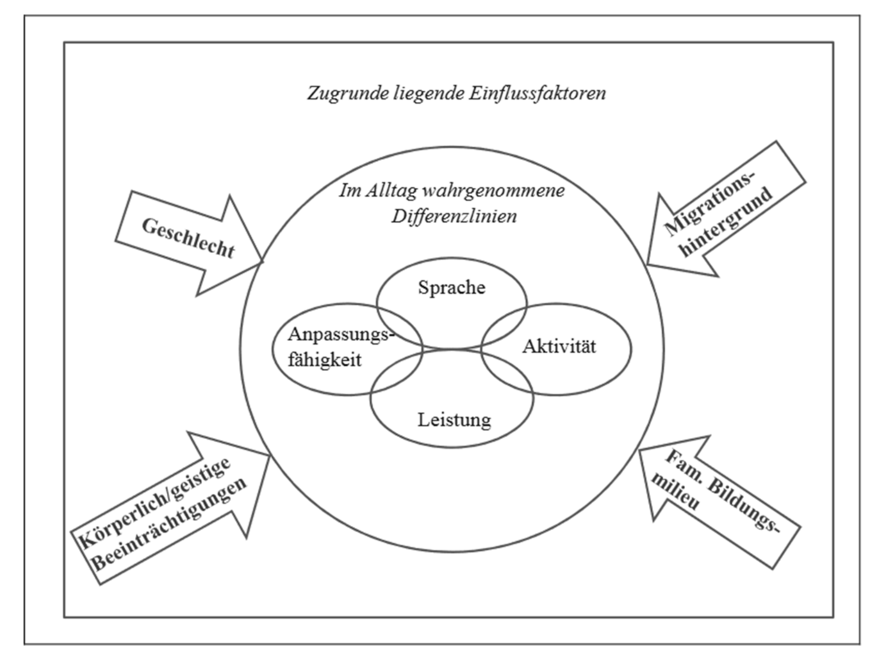


Abbildung 24: Differenzierungslinien und ungleichheitsrelevante Dimensionen (Beyer 2013a: 233)

Die in der Abbildung dargestellten Differenz- oder Differenzierungslinien *Sprache, Aktivität, Leistung* und *Anpassungsfähigkeit* sind vergleichbar (und begrifflich teilweise sogar identisch) mit den Ausprägungen eines Fokus auf Bildung, die in der vorliegenden Arbeit als Wünsche oder Ansprüche (Ebene 1), (Spannungs-)Verhältnisse (Ebene 2) und Anpassungsleistungen oder Kompetenzen (Ebene 3) bestimmt wurden (siehe Kapitel 5.5; Abbildung 23). Darüber hinaus lassen sich die in Abbildung 24 dargestellten Einflussfaktoren oder ungleichheitsrelevanten Dimensionen *Migrationshintergrund, Familiäres Bildungsmilieu, körperliche/geistige Beeinträchtigungen* und *Geschlecht* im Rahmen des Strukturebenenmodells von Solga, Berger und Powell (2009, siehe Kapitel 1.2.1) als Determinanten (oder gegebenenfalls auch Dimensionen) sozialer Ungleichheit interpretieren. In Anbetracht dieser begrifflichen Analogien stellt sich die Frage, inwiefern das Modell von Beyer an dieser Stelle dazu beitragen kann, die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz zu diskutieren, ohne zu verwirren. In diesem Sinne soll das Modell Beyers im Folgenden nicht mit dem Ziel der Einführung neuer oder zusätzlicher Begriffe verwendet werden, sondern stattdessen als Orientierungsrahmen, d.h. im Hinblick darauf, die in Kapitel 5 detailliert herausgearbeiteten Ausprägungen eines Fokus auf Bildung (siehe Abbildung 23 in Kapitel 5.5) übersichtlich reflektieren und somit eine Kontextualisierung der qualitativen Befunde (vgl. Kapitel 3.1) vornehmen zu können. Dabei wird mit Rückgriff auf die Studie von Nelson und Schutz (2007; siehe Kapitel 2.2.1) das familiäre Bildungsmilieu (siehe Abbildung 24) um das institutionelle Bildungsmilieu der jeweiligen Bildungs- bzw. Betreuungseinrichtung erweitert und zusammengefasst als *Bildungsmilieu* in den Blick genommen. Vor dem Hintergrund der Bedeutung generationaler Ordnung in früher Kindheit (siehe Kapitel 2.3.1) kann hier zusätzlich das *Alter* – als ungleichheitsrelevante Dimension in der Terminologie Beyers – berücksichtigt werden.

6.1.1 Sprache

Die Entwicklung einer soliden Sprachkompetenz wurde bereits anhand der EPPE- bzw. NICHD-Studie als zentrale Bildungsstufe thematisiert (siehe Kapitel 1.1) und erweist sich in der Analyse der Ausprägungen eines Fokus auf Bildung im Bildungs- und Betreuungsalltag zwei- bis vierjähriger Kinder ebenfalls als relevant. So wird auf Ebene 1 und 2 sprachliche Förderung zentral thematisiert und differenziert sich in der Interaktion zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern (Ebene 3) in folgende zentrale Aspekte aus: die „richtige“ Sprache „richtig“ anwenden, sich bei Tisch „kommunikativ“ verhalten, sich im Klassenraum sprachlich „richtig“ verhalten, (fremd-)sprachliche Kompetenzen „richtig“ einsetzen, Lernen und Unterricht mit Blick auf Sprache

reproduzieren, Diskussion üben (siehe Abbildung 23), d.h. es geht darum, „richtig“ in der „richtigen“ Sprache zu sprechen (s.o.).

Dieser Fokus bezieht sich in den untersuchten Fallstudien (besonders im Material zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine und Tito) fast immer auf die luxemburgische Sprache. Diese ist im luxemburgischen Bildungs- und Betreuungssystem häufig die Interaktionssprache zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern als auch jene zwischen Kindern, wenn ErzieherInnen oder LehrerInnen in der Nähe sind („the language of communication between children and adult educators as well as the language used by children while in the presence of an educator“, Neumann 2012: 187). Das bedeutet, es handelt sich um die Bildungssprache („in which and through which children are educated“, ebd.: 188). In dieser Hinsicht ist das Luxemburgische direkt mit Bildungszielen („educational aspirations“, ebd.) verknüpft und integraler Bestandteil einer angemessen (früh-)kindlichen Förderung. In diesem Zusammenhang liegt der Schwerpunkt hier auf dem Erlernen, der Nutzung und Förderung der luxemburgischen Sprache, d.h. der Erlangung einer speziellen Sprachkompetenz bzw. Vermeidung von Sprachinkompetenz (siehe hierzu auch Panagiotopoulou 2017).

Mit Rückgriff auf die Heuristik von Beyer (2013a; siehe Abbildung 24) lassen sich in diesem Zusammenhang Differenzierungen von Sprachen und Sprechweisen genauso wie Differenzierungen von Kindern, die diese Sprachen bzw. Sprechweisen anwenden, erkennen (siehe auch Neumann 2012: 189f.; Machold 2015: 206ff.), die letztendlich bevor- oder benachteiligend wirken. In diesem Sinne lässt sich Sprache in der vorliegenden Untersuchung als ungleichheitsrelevantes Thema beschreiben, welches jedoch implizit stark mit der von Beyer thematisierten Differenzierungslinie Leistung verknüpft ist (vgl. hierzu auch Kalthoff 2006: 97). Rückblickend darauf, dass sich eine Betonung von Bildung in der vorliegenden Untersuchung häufig mit dem Fokus auf die Anpassung der Kinder an Alltagsstrukturen und -ordnungen ausprägt (Ebene 3a; siehe Kapitel 5.3.1), kann hier die Differenzierungslinie Anpassungsfähigkeit außerdem als implizit mitgedacht werden.

Obwohl Sprache und ihre Verwendung im Bildungs- und Betreuungsalltag Bildungsgleichheit und soziale Integration begünstigen soll („a means to enhance educational equality and social integration“, Seele 2015: 38; siehe auch Neumann und Seele 2014 in Kapitel 2.2.2.1), wird ihr (als Determinante sozialer Ungleichheit) vor allem über die Kombination mit der von Beyer genannten ungleichheitsrelevanten Dimension Migrationshintergrund[167] und weiterhin dem Bildungsmilieu (in den Worten von Solga, Berger und Powell 2009;

167 Vgl. hierzu auch die ethnographische Studie *Ethnische Differenz und Ungleichheit*, die im Hinblick auf die Frage „welchen Stellenwert Artefakte für Differenzierungsprozesse von Kindern in Organisationen haben“ (Diehm et al. 2013: 646f.), ungleichheitsrele-

siehe Kapitel 1.2.1) Ungleichheitsrelevanz verliehen. Wie genau eine solcher Prozess aussehen kann, wird im Weiteren anhand von Analysebeispielen aus Kapitel 5 diskutiert.

6.1.1.1 Leistung, Migrationshintergrund und Bildungsmilieu

6.1.1.1.1 Abfragen sprachlicher Kompetenzen: Der „didaktisierte“ Waldspaziergang

Im Hinblick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz ist der auf Ebene 3b (Interaktionen; siehe Kapitel 5.4.2.2) analysierte „didaktisierte“ Waldspaziergang in Titos Education Précoce zunächst interessant, da hierbei eine kombinierte Sprach- und Sozialförderung (siehe auch Kapitel 6.1.2.2.2) stattfindet, die dem Konzept des ganzheitlichen Lernens in der Education Précoce (vgl. MENFP 1998; siehe Einleitung) entspricht.

Angesichts des Fokus auf Sprachförderung lässt sich der Ausflug bzw. die kurze „Biologiestunde“ gegen Ende als Beispiel für die Anwendung eines an *concerted cultivation* orientierten Erziehungsstils verstehen – ähnlich wie Lareau dies für Eltern (vgl. Lareau 2011; siehe Kapitel 2.1.2) und Nelson und Schutz für Einrichtungen (vgl. Nelson und Schutz 2007; siehe Kapitel 2.2.1) beschreiben. So traut Titos Lehrerin den SchülerInnen die Kompetenz zu, ihr Begriffe für Objekte aus dem Wald auf Luxemburgisch nennen zu können, und gibt dazu entsprechende Erklärungen, d.h. sie greift auf eine gezielte, für gehobene Milieus typische Wissensvermittlung bzw. Kompetenzförderung der Kinder zurück. Da ihre Anfragen jedoch zumeist ins Leere laufen, scheint ihre bildungsorientierte Strategie nicht so recht zur Kompetenz der Kinder zu passen, birgt also ein Potential für Benachteiligungen. In dieser Hinsicht muss man jedoch davon absehen, dass es sich bei dem Waldspaziergang um eine Aktivität zu Beginn des Schuljahres handelt, d.h. diese zu einer Zeit stattfindet, in der zumindest die Kinder mit Migrationshintergrund, zu denen nicht nur Tito, sondern auch viele seiner KlassenkameradInnen gehören, noch sehr wenig Luxemburgisch sprechen.

6.1.1.1.2 Kompensation sprachlicher Defizite: Die Bildungsorientierung von Titos Mutter

Mit Blick auf den Aufbau sprachlicher Kompetenzen lässt sich der starke Wunsch von Titos Mutter nach einer Förderung ihres Sohnes im Luxemburgischen verstehen, worauf ihre daraus abgeleiteten Entscheidungen abzielen, Tito in einer Crèche einzuschreiben, die sowohl im Alltag mit den Kindern

vante Förder- bzw. Testungseinschätzungen von ErzieherInnen und LehrerInnen bezüglich der Deutschkenntnisse von Migranten- und Nichtmigrantenkindern thematisiert (siehe Einleitung).

Luxemburgisch spricht als auch spezifische Luxemburgischsprachkurse für die Kinder anbietet sowie Tito später in der Education Précoce anzumelden (Ebene 1; siehe Kapitel 5.2.2).

Sie selbst hatte als Kind mit kapverdischen Wurzeln Schwierigkeiten mit dem Luxemburgischen in der Schule – weil ihr der Zugang zu einer vorschulischen Betreuungs- bzw. Bildungseinrichtung, die auf die Vermittlung des Luxemburgischen an Kinder mit Migrationshintergrund fokussiert, verwehrt geblieben war (vgl. Vandenbroeck et al. 2008; siehe Kapitel 2.1.1). Dies deutet sie im Interview (01.07.2014) mit dem Verweis auf die für sie „verspätete" Einführung der Education Précoce (vgl. MENFP 1998) an. Aus diesem Grund möchte sie mit einer kompensatorischen Einstellung („Er soll es einmal besser haben als ich") und ihrer allgemein starken Bildungsorientierung, die einer Zugehörigkeit zum aufstiegsorientierten Milieu entspricht (siehe Kapitel 4.1.1.2), ihrem Sohn nun diesen Zugang und somit bessere Startchancen in eine schulische Laufbahn in Luxemburg ermöglichen, ihm also potentielle Vorteile verschaffen.

6.1.1.1.3 Einsetzen sprachlicher Kompetenzen: Das „Waschraumskript"

Eine solche sprachliche Kompetenz wird beispielsweise im auf Ebene 3b (Interaktionen; siehe Kapitel 5.4.2.1) analysierten „Waschraumskript" in Nadines Education Préscolaire von der Lehrerin eingefordert. Im Hinblick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz ist dies interessant, da die an den Interaktionen beteiligten Kinder mit Migrationshintergrund – der französischsprachige Nico und die serbokroatischsprachige Nadine – unterschiedliche Sprachkompetenzen im Luxemburgischen besitzen bzw. diese situationsbedingt unterschiedlich abrufen können: So muss Nico seine „Anfragesprache" von Französisch zu Luxemburgisch „korrigieren" und kann erst im Anschluss den Waschraum besuchen. Nadine hingegen – möglicherweise, weil sie die zunächst missglückte Anfrage von Nico mitbekommen hat und somit weiß, dass sie sich an der in der Klasse geltenden „Luxemburgischpolitik" orientieren muss – stellt ihre Anfrage direkt auf Luxemburgisch und erreicht so schneller ihr Ziel als Nico.

Mit Blick auf die von McCrory Calarco (2011; siehe Kapitel 2.3.2) diskutierten Fragestrategien, mit denen sich Kinder in der Grundschule potentiell Vor- bzw. Nachteile im Unterricht verschaffen, lässt sich Nadines Anfrage auch als eine Form von milieubedingter Distinktion gegenüber ihrem Klassenkameraden auffassen, d.h. Nadine würde hier einen eigenständigen Beitrag zur Entstehung von Ungleichheitsrelevanz leisten (siehe hierzu auch Kapitel 2.3.1).

6.1.1.1.4 Infragestellen sprachlicher Kompetenzen: Die „Birnen-Billard-Anfrage“

Die Ausprägung eines solchen auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen gerichteten Fokus auf Bildung wird in der auf Ebene 3a (Interaktionen; siehe Kapitel 5.3.1.1) analysierten Anfrage Martins nach einer Birne während der nachmittäglichen „Obstpause“ in Nadines Crèche zum Thema gemacht. Mit Blick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz lässt sich diesbezüglich festhalten, dass der Erzieherin in der Interaktion mit dem portugiesischsprachigen Martin eine reine Verständigung auf Luxemburgisch – die trotz Martins Aussprachefehler („Biar“ anstatt „Bier“) gesichert ist – nicht genügt, d.h. hier geht es um das Sichern von Bildungsvorteilen. So stellt sie im Hinblick auf Martins richtige Verwendung des Luxemburgischen die in seiner Anfrage zutage tretende Sprach(in)kompetenz infrage und erklärt ihm in diesem Zusammenhang – im Sinne von *concerted cultivation* (vgl. Lareau 2011; siehe Kapitel 2.2.1) zusätzlich zu ihrer Korrektur seines sprachlichen Fehlers, „wie es richtig geht“. In gewisser Weise wird hier ein Bruch deutlich: Obwohl die Erzieherin Martin hinsichtlich seiner Anfrage als sprachlich nicht ausreichend kompetent positioniert und indirekt darauf verweist, dass er sogar einen ziemlich groben sprachlichen Fehler gemacht hat („Biar ist kein Obst, sondern ein Spiel“), traut sie ihm – als Kind mit Migrationshintergrund – jedoch trotzdem zu, dass er feine sprachliche Nuancen im Luxemburgischen differenzieren kann. Dies zeigt ihr Bemühen, Martin zu erklären, was genau er falsch gemacht hat.

6.1.1.2 Leistung und Migrationshintergrund

6.1.1.2.1 Absprechen sprachlicher Kompetenzen: Der Appui

Um eine gesteigerte Form der soeben beschriebenen Ausprägung (Infragestellen sprachlicher Kompetenzen) geht es häufig im Appui in Nadines Education Préscolaire, der auf Ebene 2 (Alltagsstrukturen und -ordnungen; siehe Kapitel 5.3.2.1) analysiert wurde. Im Hinblick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz ist hierbei interessant, dass im Austausch zwischen Appui-Lehrerin und Klassenlehrerin die Sprachkompetenz bzw. -inkompetenz einzelner Kinder nicht nur hinsichtlich weiterer Förderstunden differenziert wird, sondern darüber hinaus einzelne Kinder auch negativ bewertet bzw. diffamiert werden, weil sie die geforderte Sprachkompetenz im Luxemburgischen (noch) nicht vorweisen können („Spezialfälle, die noch kein Luxemburgisch können“) – und das bereits zu Beginn des Schuljahres, d.h. zu einem Zeitpunkt, an dem gerade erst damit begonnen wird, Kinder mit Migrationshintergrund, die zuhause kein Luxemburgisch sprechen, mit dieser Bildungssprache vertraut zu machen. Ungleichheitsrelevanz, d.h. ein Potential zur Bevor- bzw. Benachtei-

ligung, entsteht hier also nicht erst über die Bewertung der sprachlichen Kompetenz bzw. Inkompetenz, die Kinder mit Migrationshintergrund im Appui zeigen, sondern Ungleichheit besteht hier schon, wenn man Sprachkompetenz im Luxemburgischen als Bildungsstufe betrachtet, die in der Education Préscolaire bereits erreicht sein muss (vgl. hierzu die Studien in Kapitel 1.1). Darüber hinaus deutet der Begriff des „Spezialfalls" an, dass die LehrerInnen Kindern mit Migrationshintergrund weniger zutrauen, eine Sprachkompetenz im Luxemburgischen zeitnah zu erwerben. Vor diesem Hintergrund entsteht Ungleichheitsrelevanz also weiter entlang der Thematisierung des Sprachlerntempos einzelner Kinder.

6.1.1.2.2 Sprachliche Entfaltung einschränken: Zurufe in Freispiel- und Übergangsphasen

Im Hinblick auf die soeben beschriebene Individualität sprachlicher Kompetenz sind insbesondere Zurufe während Freispiel- und Übergangsphasen interessant, wie sie auf Ebene 2 (Alltagsstrukturen und -ordnungen; siehe Kapitel 5.3.2.1) in Nadines Education Préscolaire analysiert wurden. Sprache ist in diesem Zusammenhang als ungleichheitsrelevantes Thema zu verstehen, wenn man berücksichtigt, dass die Lehrerin während dieser Zeiten einzelne Kinder (hier: Nadine, mit serbokroatischem und Martin, mit portugiesischem Migrationshintergrund) entweder daran erinnert, Luxemburgisch zu sprechen und nicht die jeweilige Muttersprache („Martin, auf Luxemburgisch", Beobachtung, 13.11.2015) oder aber sprachliche Aktivitäten zugunsten anderer Aufgaben zurückzustellen („Erst helfen, dann kannst du dich unterhalten", Beobachtung, 20.11.2015). Obwohl das primäre Ziel in diesen freieren Unterrichtsphasen auf selbstgewählten, selbstständig durchgeführten Aktivitäten und nicht gerichteter Förderung liegt, die die Kinder der Lehrerin mittels einer „Aktivitätenklammer" anzeigen, so müssen sie sich mit Blick auf Sprache der in der Klasse geltenden „Luxemburgischpolitik" anpassen und ihr Bedürfnis nach sprachlicher Erprobung bzw. Entfaltung – unter die auch das Sprechen der Muttersprache einzuordnen wäre – aufschieben (vgl. hierzu das Konzept des *Deferred Gratification Pattern* (DGP); siehe Kapitel 1.2.1; siehe auch Kapitel 6.1.2) bzw. unterdrücken. Bildungsziel ist hier folglich, dass die Kinder einschätzen können, welche Sprache in welchem Kontext angemessen ist. Nadine und Martin können dies hier anscheinend (noch) nicht und müssen deshalb von ihrer Lehrerin daran erinnert werden. Dieses erneute Ansprechen durch die Lehrerin kann hier mit Blick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz gleichzeitig positiv als Vorzugsbehandlung („Eigentlich wisst ihr ja, welche Sprache jetzt angemessen wäre, aber ihr seid wohl so in euer Spiel vertieft, dass ich euch einfach nochmals erinnere") und negativ als Besonderung (Kinder, die immer wieder an die geltenden Regeln erinnert werden müssen; vgl. Beyer 2013a; siehe auch Waksler 1991) verstanden werden.

6.1.2 Sozialverhalten

Die Entwicklung eines angemessenen Sozialverhalten wurde – analog zur Sprachkompetenz (siehe Kapitel 6.1.1) – bereits anhand der EPPE- bzw. NICHD-Studie als zentrale Bildungsstufe thematisiert (siehe Kapitel 1.1) und zeigt sich in der Analyse eines Fokus auf Bildung im Bildungs- und Betreuungsalltag zwei- bis vierjähriger Kinder, besonders im Hinblick auf ein ganzheitliches Lernen. So wird auf Ebene 1 soziale bzw. motorische Förderung zentral, auf Ebene 2 implizit im Hinblick auf das (Spannungs-)Verhältnis zwischen Individualität und Kollektivität (siehe Abbildung 23) thematisiert und differenziert sich in der Interaktion zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern (Ebene 3) in folgende Aspekte aus: sich während geführter Aktivitäten „kollektiv" verhalten, sich im Klassenraum sozial „richtig" verhalten, Motorik und Sozialverhalten koordinieren bzw. „takten" und Feinmotorik üben (siehe Abbildung 23). Es geht also immer darum, sich „kollektiv" bzw. sozial „richtig" zu verhalten.

Ein solches Verhalten lässt sich unter den vielschichtigen Begriff der Sozialkompetenz fassen (vgl. Stangl 2001). Dieser beschreibt sozialpsychologisch betrachtet

> „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen für den Handelnden zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen" (Hinsch und Pfingsten 2015: 18, 103).

Die Vermittlung dieser komplexen Kompetenz (z.B. über das Eingliedern in bestehende Gruppen oder das Zurückstellen eigener Interessen und Bedürfnisse; siehe Kapitel 5.3 und 5.4) ist im luxemburgischen Bildungs- und Betreuungssystem insbesondere in der Education Précoce ein erklärtes Bildungsziel (vgl. MENFP 1998) und soll abweichendem Sozialverhalten oder – mit Waksler (1991; siehe Kapitel 2.2.2.3) gesprochen – Devianz vorbeugen.

Mit Rückgriff auf die Heuristik von Beyer (2013a; siehe Abbildung 24) lassen sich in diesem Zusammenhang ähnlich wie beim Thema Sprache (siehe 6.1.1) Differenzierungen von sozialen Verhaltensweisen genauso wie Differenzierungen von Kindern, die diese Verhaltensweisen anwenden, identifizieren (siehe auch Beyer 2013a: 160ff.). In diesem Sinne lässt sich Sozialverhalten in der vorliegenden Untersuchung als ungleichheitsrelevantes Thema beschreiben, welches jedoch nicht so direkt wie Sprache als Differenzierungslinie im Modell von Beyer (siehe Abbildung 24) erkennbar, sondern eher in den Differenzierungslinien Anpassungsfähigkeit (z.B. sich in bestehende Gruppen eingliedern, bei Förderaktivitäten mitmachen) und Leistung (z.B. fähig sein, eigene Bedürfnisse und Interessen zurückzustellen, Bedürfnisse anderer wahrnehmen) enthalten ist (vgl. hierzu auch Kalthoff 2006: 97). Anpassungsfähigkeit lässt sich hier als die wichtigste Differenzierungslinie ausmachen, da sich

ein Fokus auf Bildung (zumindest in den Crèches) häufig im Hinblick auf Anpassungen der Kinder an Alltagsstrukturen und -ordnungen ausprägt (Ebene 3a; siehe Kapitel 5.3.1).

Vor dem Hintergrund, dass zumindest die Education Précoce die Aufgabe hat, Entwicklungsdefizite zu kompensieren (vgl. MENFP 1998; siehe auch Kapitel 5.3.2) und somit Benachteiligungen einzelner Kinder im Hinblick auf ihre schulische Laufbahn entgegenzuwirken, spielt nun die Förderung von Sozialverhalten bzw. die Vermittlung von Sozialkompetenz eine zentrale Rolle bei der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz. Im Unterschied zu Sprache (siehe Kapitel 6.1.1) erscheint Sozialverhalten jedoch möglicherweise aufgrund der Vielschichtigkeit des Phänomens (siehe die Definition oben) nicht so einfach mit den von Beyer (2013a) genannten Einflussfaktoren (siehe Abbildung 24) kombinierbar, die ebenenspezifische Analyse der Betonung von Bildung (siehe Kapitel 5) gibt jedoch Hinweise darauf, dass das jeweilige Bildungsmilieu die Förderung von Sozialverhalten bzw. die Vermittlung von Sozialkompetenz beeinflusst, sodass Ungleichheitsrelevanz entsteht. Wie dies konkret aussieht, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt.

6.1.2.1 Anpassungsfähigkeit und Bildungsmilieu

6.1.2.1.1 Planung von Entwicklung: Die Bildungsorientierung von Titos Mutter

Ein interessantes Beispiel für das Zusammenwirken eines bestimmten Bildungsmilieus und der Förderung von Sozialverhalten sind die Überlegungen von Titos Mutter, ihren Sohn in der crècheeigenen Vorschulgruppe oder aber in der Education Précoce anzumelden und ihre schlussendliche Entscheidung für die staatliche Précoce-Klasse im Einklang mit ihrem eigenen Anspruch an Titos soziale Entwicklung (Ebene 1; siehe Kapitel 5.2.2). Dabei differenziert Titos Mutter zwischen einem *being (in care)* und einem *becoming (through education)*[168] und entscheidet sich für ein *becoming,* d.h. sie befürwortet eine langfristige (Weiter-)Entwicklung der Sozialkompetenz ihres Sohnes – ein Aspekt, der eng mit dem Diskurs um Agency und generationale Ordnung verwoben ist (siehe Kapitel 2.3.1).[169] Mit ihrer Entscheidung, Tito in der Education Précoce, d.h. einer schulischen Bildungseinrichtung einzuschreiben, betrachtet sie Titos soziale Entwicklung als wichtig für seine schulische und berufliche Zukunft („Tito soll sich schon früh an Settingwechsel gewöhnen") und betont

168 Zur Diskussion der Begriffe *being* und *becoming* und ihrer Implikationen in der Kindheitsforschung siehe z.B. Lee 2001 und Uprichard 2008.

169 Das Verständnis von Kindern als Entwicklungswesen, welches hier implizit angesprochen ist, wird in der neueren Kindheitsforschung kritisch beurteilt. Statt Kinder als Werdende zu begreifen, solle der Fokus mehr auf Kindern als Seienden liegen (vgl. Honig, Leu und Nissen 1996).

die im *becoming* angelegte Langzeitperspektive, vor allem mit Weitblick auf Titos späteres Berufsleben.

Mit Rückgriff auf das Konzept des Bedürfnisaufschubs (DGP; siehe Kapitel 1.2.1 und 6.1.1) stellt Titos Mutter hier das Bedürfnis ihres Sohnes, sich in einer vertrauten Umgebung (der crècheeigenen Vorschulklasse) wohlzufühlen bzw. ihr eigenes Bedürfnis, Tito gut aufgehoben zu wissen, zugunsten des Erlernens einer Kompetenz, sich auf unterschiedliche Umgebungen flexibel einzustellen, zurück. Ein solcher Bedürfnisaufschub kommt einem Aufgeben kurzfristiger „Gewinne“ zugunsten langfristiger Vorteile gleich, was Straus (1962; siehe Kapitel 1.2.1) zufolge auf eine spezifische Bildungsorientierung aufstiegsorientierter Milieus verweist, denen Titos Familie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zugeordnet wurde (siehe Kapitel 4.1.1.2). Dennoch gibt ihr erst der Austausch mit den Erzieherinnen der Crèche die Gewissheit, dass ihr Sohn keine Probleme hat, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten, sodass keine „Sonderförderung“ in Form der crècheinternen Vorschulgruppe nötig ist, sondern Tito direkt in die reguläre Education Précoce gehen kann. Ungleichheitsrelevanz wird hier gewissermaßen in der „Zusammenarbeit“ von Titos Mutter und den Erzieherinnen der Crèche erzeugt (siehe Kapitel 6.2.2).

6.1.2.1.2 Aktivitäten im (Kinder-)Kollektiv: Parcours durch T’choupis Gemüsegarten

Ein weiteres Beispiel für die Verwobenheit von Bildungsmilieu und Sozialverhalten in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz stellt die mehrstufige Aktivität dar, bei der Tito seiner Erzieherin durch das Setzen eigener „Agenden“ auffällt und über unterschiedliche Disziplinierungsstrategien an die für die Gruppenaktivität geltenden Regeln erinnert wird (Ebene 3a; siehe Kapitel 5.4.1.2). Interessant ist hierbei, dass während dieser Aktivität ein einzelnes Kind, Tito, von der Erzieherin im Raum in den Blick genommen wird. Da die in der Einrichtung verwendete „Beobachtungsliste“ dafür sorgt, dass jeweils unterschiedliche Kinder zu unterschiedlichen Zeiten im Fokus der Erzieherinnen stehen, wird Tito hier nicht pauschal besondert (vgl. Beyer 2013a). Die Anstrengungen, die seine Erzieherin immer wieder unternimmt, um ihn zu disziplinieren und ihn nach seinen „Alleingängen“ zu „resozialisieren“, wirft jedoch die Frage auf, ob sie dies auch bei anderen Kindern tun würde oder aber ob Tito ihrer Ansicht nach spezieller sozialer Förderung bedarf. Diese Tendenz gewinnt unter Berücksichtigung der Aussagen von Titos Mutter zu seinem manchmal problematischen Sozialverhalten und ihrem Bemühen, dem entgegenzuwirken, an Gewicht und wird über die Ansichten einer seiner Erzieherinnen in der Crèche bzw. die Einschätzung seiner Lehrerin in der Education Précoce betont, dass er zu der „Sorte“ Kind gehöre, die häufig an Regeln erinnert bzw. vor negativem Sozialverhalten bewahrt werden müsse (siehe Kapitel 5.1.2 und 5.2.2). Mit Rückgriff auf die Studie von Waksler (1991; siehe

Kapitel 2.2.2.3) ließe sich Tito hier in die Kategorie *promising but in need of supervision* (vgl. Waksler 1991: 106) einordnen. In diesem Zusammenhang wird Tito nicht nur häufiger als andere Kinder in der Gruppe direkt oder indirekt auf Regelwidrigkeiten hingewiesen – was in der beschriebenen Interaktion sehr wahrscheinlich auch auf seinen momentanen „Beobachtungsstatus" (s.o.) zurückzuführen ist. Sein nichtregelkonformes Verhalten wird darüber hinaus teilweise auch anders gewichtet als das von anderen Kindern, wie in der Interaktion am Beispiel von Stefan zu erkennen ist (gesetzt den Fall, dass dessen falsches Sortieren von der Erzieherin bemerkt wird, bevor die anderen Kinder seine „Fehler" korrigieren). Demzufolge liegen Devianz und Differenz nahe beieinander (vgl. Waksler 1991: 110) und stehen dem Versuch, mittels Regeln und Disziplin Ordnung und eine gewisse Gleichheit unter den Kindern herzustellen, gegenüber.

6.1.2.1.3 Kollektive mitgestalten: Der „didaktisierte" Waldspaziergang

Die Fähigkeit zur Anpassung verweist auch im Rahmen des bereits oben (siehe Kapitel 6.1.1.1.1) beispielhaft erwähnten „didaktisierten" Waldspaziergangs auf die Verwobenheit von Bildungsmilieu und Sozialverhalten in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (Ebene 3b; siehe Kapitel 5.4.2.2). Interessant ist dabei zunächst, dass die Förderung von Sozialkompetenz hier mit einer Sprachförderung kombiniert wird, die dem Konzept des ganzheitlichen Lernens in der Education Précoce (vgl. MENFP 1998) entspricht. Im Unterschied zum Sprachförderpart dieses Ausfluges, in dessen Rahmen Titos Lehrerin es anscheinend toleriert, dass die Kinder auf ihre Fragen kaum antworten, d.h. ihrem Förderangebot in gewisser Weise nicht nachkommen (siehe Kapitel 6.1.1.1.1), problematisiert sie dies im Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen. So besondert (vgl. Beyer 2013a) sie in einem anschließenden Gespräch und in einem nachträglichen Interview (24.06.2015) die Kinder, die gegen Ende des Ausflugs nur noch langsam laufen, indem sie sie als das „Laufkollektiv" nicht mitgestaltend bzw. dieses gefährdend einstuft. Dies wiederum führt sie darauf zurück, dass ein Großteil der Kinder, die sie in der Education Précoce unterrichtet, mit ihren Eltern keine solche Waldspaziergänge unternehmen würden und es deshalb nicht gewohnt seien, über längere Zeit einer festen „Laufordnung" zu folgen. Dies wiederum sei schwierig mit den Bildungsansprüchen einer Education Précoce vereinbar.

6.1.2.2 Leistung und Bildungsmilieu

6.1.2.2.1 Zurückstellen von Bedürfnissen: Warten auf die „Reiskette"

Das die Freispielordnung prägende Ritual des Kettenumhängens, welches z.B. während des Aufenthalts am „Reisspielplatz" beachtet werden muss (Ebene

2b; siehe Kapitel 5.3.2.3), zeigt sehr prägnant, wie Bildungsmilieu und Sozialverhalten in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz zusammenwirken, wenn man das Konzept des Bedürfnisaufschubs (s.o.) berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund lernen die Kinder während des Freispiels bzw. während des Besuches einer anderen Klasse, dass sie gegebenenfalls warten müssen, bis ein Platz an dem von ihnen gewünschten Ort zum Spielen frei wird, d.h. sie lernen entlang der Alltagsordnung, momentane Bedürfnisse zurückzustellen oder aber Alternativen zu finden. Während der Betätigung am Reisspielplatz verbessern die SchülerInnen also nicht nur ihre feinmotorischen Fähigkeiten, sondern sie werden indirekt auch mit sozial „verträglichen“ Verhaltensweisen vertraut gemacht. Mit Straus (1962; siehe Kapitel 1.2.1) gesprochen würde dieser „geheime Lehrplan“ Kindern aus gehobenen Milieus wie Stephanie (siehe Kapitel 4.1.1.2) leichterfallen, da hier familiäre Orientierungen und Ordnungen in der ohnehin stark schulisch orientierten Education Précoce einander verstärken (vgl. auch Nelson und Schutz 2007; siehe Kapitel 2.2.1). In diesem Sinne hätte Stephanie dann potentiell Bildungsvorteile.

6.1.2.2.2 Vermitteln von Eindrücken – Das „Sorgelob“

Ein weiteres Beispiel, das zeigt, welche Bedeutung dem Bildungsmilieu im Rahmen einer Förderung des Sozialverhaltens in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz zukommt, ist die „private Unterrichtsstunde“ zwischen Greta und Stephanies Lehrerin oder Erzieherin in der Education Précoce, in deren Rahmen Greta eigenständiges Lernen demonstriert, welches die Lehrerin in Form individualisierter Erklärungen unterstützt (Ebene 2b; siehe Kapitel 5.3.2.3). Hier lässt sich festhalten, dass Gretas eigenständige Nachfrage zum Befinden ihrer Klassenkameradin Stephanie im Alltag der Education Précoce von der Lehrerin bzw. Erzieherin als ungewöhnlich aufmerksam eingestuft wird, weshalb sie Greta dafür lobt. Darüber hinaus veranlasst Gretas geäußerte Sorge die Lehrerin bzw. Erzieherin dazu, Greta über weitere Erklärungen in ihrem eigenständigen Lernen zu unterstützen.

In einem größeren Zusammenhang lässt sich das Lob als Anerkennen eines Lernfortschritts im Wahrnehmen und Interpretieren der Gefühle anderer verstehen, d.h. als Komponente von Sozialkompetenz. Darüber hinaus zeigt die ausführliche Erklärung, die die Lehrerin oder Erzieherin Greta auf ihre Nachfrage hin gibt, dass sie die Frage des Mädchens ernst und wichtig nimmt und Greta als lernfähige und lernwillige Schülerin der Klassengemeinschaft ansieht. Eine solche Orientierung lässt sich als Form von *concerted cultivation* (vgl. Lareau 2011; vgl. auch Nelson und Schutz; siehe Kapitel 2.1.2 und 2.2.1), d.h. eines für gehobene Milieus typischen Erziehungsstils beschreiben, der gut zur hier beschriebenen schulischen Ordnung der Education Précoce passt und Greta Bildungsvorteile verschafft bzw. ihren bereits vorhandenen Bildungsvorsprung betont.

6.1.3 Essen

Im Bildungs- und Betreuungsalltag geht es mit Blick auf Essen als ungleichheitsrelevantes Thema sowohl um den Umgang mit Essen als auch um das Verhalten beim Essen. Letzteres lässt sich in einem weiteren Sinne auch als eine Form von Sozialverhalten verstehen. Da Essverhalten in der sozialpsychologischen Definition von Sozialkompetenz (vgl. Hinsch und Pfingsten 2015: 18, 103; siehe Kapitel 6.1.2) jedoch nicht direkt genannt wird, wird das Thema im Folgenden separat in den Blick genommen.

Essen lässt sich zwar nicht direkt – wie die beiden vorhergehenden Themen – im Hinblick auf das Erreichen bestimmter Bildungsstufen thematisieren, zeigt sich jedoch in der Analyse der Betonung von Bildung im Bildungs- und Betreuungsalltag zwei- bis vierjähriger Kinder als „implizites Bildungsthema". So werden auf Ebene 1 bzw. in den Rahmenbedingungen zum Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie Essen, Mahlzeiten und (gesunde) Lebensmittel hinsichtlich einer Vermittlung von Förderung (gesundes Essen und „Restaurantskripte" kennenlernen) und Sorge (ungesundes Essen vorenthalten, Würstchen zur Belohnung kaufen, Rücksicht auf kulturelle Vorlieben nehmen) thematisiert. Darüber hinaus spielt das Thema Essen in den Rahmenbedingungen zu Stephanies Bildungs- und Betreuungsarrangement und auf Ebene 2 hinsichtlich des (Spannungs-)Verhältnisses zwischen Individualität und Kollektivität („Obsttraining" vs. Mahlzeitenregeln) eine Rolle. In der Interaktion zwischen ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und Kindern (Ebene 3) differenziert sich dies in folgende Aspekte aus: sich bei Tisch „kommunikativ" verhalten und sich an Mahlzeitenregeln halten (siehe Abbildung 23 in Kapitel 5.5).

Rückblickend auf die Studien aus Kapitel 1 und 2 lässt sich festhalten, dass Praktiken rund ums Essen allgemein stark milieugebunden sind, z.B. was das Interesse am Kochen, die Zeit zur Vorbereitung von Mahlzeiten oder die Präferenz für bestimmte Gerichte angeht (vgl. Bourdieu 2011; siehe auch Herke et al. 2016; Täubig 2016; Barlösius 2011). Bezüglich frühkindlicher Bildung und Betreuung scheint es darüber hinaus Distinktionspraktiken (vgl. Kalthoff 2006: 111) zwischen einzelnen Milieus zu geben, wie in den Studien von O'Connell und Brannen (2013), Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham (2015) und Seehaus (2014a, 2014b) gezeigt wird. Die in den beiden letzten Studien genannten Strategien werden im Hinblick auf Bildungsschwerpunkte vor allem in der Crèche eingesetzt (siehe Kapitel 5.3 und 5.4). Dabei ist Esserziehung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Luxemburg nicht verpflichtend, wie dies Stephanies Lehrerin im Interview (21.01.2015) für die Education Précoce beschreibt (siehe Kapitel 5.3.2.3).

Mit Rückgriff auf die Heuristik von Beyer (2013a; siehe Abbildung 24) lassen sich – ähnlich wie bei den Themen Sprache (siehe Kapitel 6.1.1) und Sozialverhalten (siehe Kapitel 6.1.2) – Differenzierungen von essbezogenen

Verhaltensweisen genauso wie Differenzierungen von Kindern, die diese Verhaltensweisen anwenden (siehe auch Beyer 2013a: 160ff.), identifizieren. In diesem Sinne lässt sich Essen in der vorliegenden Untersuchung als ungleichheitsrelevantes Thema beschreiben, welches jedoch nicht so direkt wie Sprache als Differenzierungslinie im Modell von Beyer (siehe Abbildung 24) erkennbar, sondern – ähnlich wie Sozialverhalten (siehe Kapitel 6.1.2) – eher in den Differenzierungslinien Anpassungsfähigkeit (z.B. sich an Mahlzeitenregeln halten), Leistung (z.B. gesundes Essen probieren) und Sprache (z.B. bei Tisch Gespräche führen) enthalten ist (vgl. hierzu auch Kalthoff 2006: 97). Anpassungsfähigkeit lässt sich hier, wie auch beim Thema Sozialverhalten (siehe Kapitel 6.1.2), als die wichtigste Differenzierungslinie ausmachen, da sich ein Fokus auf Bildung (zumindest in den Crèches) häufig im Hinblick auf Anpassungen der Kinder an Alltagsstrukturen und -ordnungen ausprägt (Ebene 3a; siehe Kapitel 5.3.1).

Das Thema Essen steht nicht wie Sprache und Sozialverhalten (direkt) mit der Kompensation von Entwicklungsdefiziten in Zusammenhang und wird offiziell in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen nicht fokussiert (siehe Kapitel 5.5.). Dennoch deutet es sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als ungleichheitsrelevantes Thema an, d.h. mit Blick auf Essen lassen sich potentielle Bevor- bzw. Benachteiligungen erkennen. Ähnlich wie beim Thema Sozialverhalten lassen sich auch hier nicht so einfach Bezüge zu den von Beyer (2013a) genannten Einflussfaktoren (siehe Abbildung 24) herstellen; die ebenenspezifische Analyse eines Fokus auf Bildung (siehe Kapitel 5) gibt jedoch Hinweise darauf, dass das jeweilige Bildungsmilieu oder aber körperliche/geistige Beeinträchtigungen sowie der Migrationshintergrund die Förderung eines gesunden Essverhaltens bzw. ein angemessenes Benehmen „bei Tisch“ beeinflusst, sodass Ungleichheitsrelevanz entsteht. Wie dies konkret aussieht, wird in den folgenden Unterkapiteln dargestellt.

6.1.3.1 Anpassungsfähigkeit und Migrationshintergrund – an Kultur orientieren

Ein erstes Beispiel für die Ungleichheitsrelevanz des Themas Essen ist der Wunsch von Nadines Mutter, dass im Bildungs- und Betreuungsalltag ihrer Tochter kulturelle Essgewohnheiten im Rahmen einer Serviceorientierung berücksichtigt werden (Ebene 1; siehe Kapitel 5.2.1). So erfuhr Nadines Mutter beim Besuch unterschiedlicher Bildungs- und Betreuungseinrichtungen vor der Einschreibung ihrer Tochter in der konventionierten Crèche jeweils unterschiedliche Grade von Toleranz: Während eine Einrichtung ihr nahelegte, dass sie das Essen für ihre Tochter selbst zubereiten und morgens mitbringen müsse, da die Einrichtung sich nicht um Alternativen (hier: eine andere Fleischsorte) bemühen werde („Ja, wenn ihr Kind das nicht essen will“, Inter-

view Mutter Nadine, 17.04.2015), so sei die konventionierte Crèche von Anfang an tolerant gewesen („wenn du kein Schweinefleisch isst, dann bekommst du Rind oder Geflügel“, ebd.).

Die hier angesprochene Besonderung (vgl. Beyer 2013a) von Nadine bzw. ihrer Mutter auf Grundlage ihrer kulturell bedingten Essgewohnheiten grenzt an Diskriminierung und verweist auf die von Vandenbroeck et al. (2008; siehe Kapitel 2.1.1) beschriebene Verflechtung von Verfügbarkeit *(availability)*, Wünschbarkeit *(desirability)* und Zugänglichkeit *(accessibility)* in der Genese sozialer Ungleichheit. Oftmals führe diese Verflechtung dazu, dass Eltern mit niedrigem Einkommen, und solchen, die einer ethnischen Minderheit angehören (wie Nadines Mutter, die serbokroatische Wurzeln hat), kaum Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung und Betreuung (die Nadines Mutter zufolge an die Rücksichtnahme auf kulturelle Essgewohnheiten gekoppelt ist) haben, d.h. potentiell Nachteile in der Bildung und Betreuung ihrer Kinder erfahren.

6.1.3.2 Sprache und Bildungsmilieu – Konversation bei Tisch führen

Bemerkenswert im Hinblick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz ist auch die Interaktionsofferte einer Erzieherin in der Crèche an Nadine während des Nachmittagssnacks (Ebene 3; siehe Kapitel 5.4.1.1). So spricht die Erzieherin nicht mit dem vorrangigen Ziel der Förderung des Luxemburgischen mit Nadine (siehe hierzu Kapitel 6.1.1), sondern mit Blick auf eine Erziehung zur Esskultur, zu der das Führen von Tischgesprächen gehört (vgl. Seehaus 2014a und 2014b).

Konkret motiviert die Erzieherin Nadine hier über Fragen zu einem Gespräch und zeigt damit, dass sie Nadine als quasigleichberechtigte Gesprächspartnerin ansieht. Dieses Motivieren lässt sich mit Lareau (2011; siehe Kapitel 2.1.2) bzw. Nelson und Schutz (2007; siehe Kapitel 2.2.1) als Form der *concerted cultivation* ansehen, welche einem für gehobene Milieus typischen Erziehungsstil zuzurechnen wäre. Nadine geht in der Interaktion jedoch nicht auf die Fragen der Erzieherin ein, passt sich also nicht den Erwartungen der Erzieherin an und widersetzt sich darüber hinaus einer esskulturellen Erziehung. Diese verfolgt die Erzieherin dann auch nicht weiter, sondern sie überlässt Nadine im Sinne eines *accomplishment of natural growth* sich selbst („Dann halt nicht, ich wollte ja nur mit dir reden“) – entweder, weil Erziehung zu „kommunikativem“ Mahlzeitenverhalten in der Crèche als nicht so wichtig erachtet wird oder weil die Erzieherin im Hinblick auf die „gemischt flexiblen“ Alltagsstrukturen und -ordnungen in Nadines Crèche (siehe Kapitel 5.3.1.1) keine Disziplin erzwingen möchte. Nadine widerfahren hier also keinerlei Nachteile dadurch, dass sie nicht auf die Interaktionsofferte der Erzieherin reagiert. Denkbar wäre jedoch, dass Nadine in Zukunft gar nicht mehr zu solchen Tischgesprächen ermuntert und somit von einer esskulturellen Erziehung ausgeschlossen würde, was sich zukünftig nachteilig auswirken könnte.

6.1.3.3 Leistung, körperliche/geistige Beeinträchtigungen und Bildungsmilieu – Ernährung organisieren

Weiterhin aufschlussreich für die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz am Beispiel des Themas Essen ist die Gestaltung esskultureller Erziehung in Stephanies Education Précoce (Ebene 2 und 3; siehe Kapitel 5.3.2.3 und 5.4.2.3). So kann die im Rahmen der kollektiven Koch- bzw. Backaktivität angesprochene, von der Lehrerin vorgenommene Differenzierung von Kindern, die besonderes Talent beim Kochen bzw. Backen, und solchen, die Schwierigkeiten im Umgang mit bestimmten Lebensmitteln haben, nicht nur im Sinne individueller Förderung bzw. Kompensation, sondern auch als Form der Besonderung (vgl. Beyer 2013a) verstanden werden. So wird z.B. Stephanie nicht nur mit für ihr Essverhalten verantwortlich gemacht, indem sie entscheidet, wie viel und was sie isst – z.B. auch, indem sie auf Empfehlung ihrer Lehrerin selbst entscheidet, ob und wann sie ihre Mutter bittet, die Rinde vom Brot nicht mehr wegzuschneiden –, sondern auch mit Blick auf ihre Rolle als „schwierige Esserin" besondert, da ihre Lehrerin das „Obsttraining" (siehe Kapitel 5.1.3) bei anderen Kindern nicht anwendet. Diese Besonderung scheint jedoch hier in dem Sinne „produktiv" zu sein, dass Stephanie ihrer Lehrerin zufolge letztendlich Apfel, Banane und Brot mit Rinde esse, sodass es nun (auch aufgrund ihres Alters) möglich sei, erzieherisch zu arbeiten (Interview, 21.01.2015). Dies bewerkstelligt die Education Précoce im Sinne einer *concerted cultivation* (vgl. Lareau 2011; siehe Kapitel 2.1.2 bzw. Nelson und Schutz 2007; siehe Kapitel 2.2.1) – dem Erziehungsstil, der sowohl zur Education Précoce als Bildungseinrichtung, jedoch auch zu Stephanie und ihrem soziokulturellen Umfeld passt, was sich z.B. in der positiven Bewertung ihrer Frühstücksbox zeigt (Interview, 21.01.2015).

6.1.3.4 Anpassungsfähigkeit, körperliche/geistige Beeinträchtigungen und Bildungsmilieu – Essensgänge aussitzen

Als letztes Beispiel für die Ungleichheitsrelevanz des Themas Essen sei hier das Mittagessen in Stephanies Crèche genannt, bei dem Stephanie und Lena jeweils unterschiedlich Anerkennung von Erzieherin Marion erhalten, da Lena sich an die Mahlzeitenregeln der Einrichtung hält, während sich Stephanie damit schwertut (Ebene 3; siehe Kapitel 5.4.1.3 sowie Kapitel 1.2.1). So verweisen die Rückmeldungen der beiden Erzieherinnen im Gruppenraum zu den unterschiedlichen Strategien Stephanies und Lenas, die Mahlzeitenregeln zu befolgen, nicht nur auf die Alltagsordnung der Einrichtung von „gesundem Essen im Kollektiv" – was man mit Bezug zur Studie von Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham (2015; s.o. und Kapitel 2.2.2.2) als Maßnahme des Ver-

trautmachens der Kinder mit sozialen, bildungsorientierten Konventionen außerhalb der Familie interpretieren kann –, sondern können auch im Rahmen von Anerkennungsprozessen und Statuszuweisungen verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund ließe sich der Umgang der beiden Erzieherinnen mit Stephanie in der geschilderten Mittagessenssituation dahingehend verstehen, dass sie Stephanie – ähnlich wie Tito (siehe Kapitel 6.1.2.2.1) – den von Waksler (1991; siehe Kapitel 2.2.2.3) beschriebenen Status *promising but in need of supervision* zuweisen, Lena jedoch als *independant and promising* betrachten. Stephanie betont dies, indem sie beim Mittagsessen das Essen ihrer Suppe verweigert und so versucht, die Vorspeise auszusitzen. Mit Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham (2015) gesprochen zeigt sie sich hier eine Handlungsbefähigung des Unterlaufens von Strategien der ErzieherInnen („agency to subvert to teachers' strategies", ebd.: 362; siehe Kapitel 2.2.2.2), die auch zur Äußerung ihrer Bezugserzieherin Janine passt („Sie weiß, wie es bei uns läuft", Interview, 16.12.2013). Diese Praktik verschafft Stephanie zwar Zeit und bewahrt sie letztlich auch davor, die Suppe aufessen zu müssen, bevor sie mit dem Hauptgang beginnen kann, Anerkennung von den Erzieherinnen erhält sie hier im Unterschied zu Lena jedoch nicht – stattdessen wird sie mittels Direktiven mehrmals daran erinnert, dass sie ihre Mittagsessensaufgabe noch nicht beendet hat („teachers' commands to consume", Dotson, Vaquera und Argeseanu Cunningham 2015: 367; siehe Kapitel 2.2.2.2). Diese Beurteilung zieht letztlich die Konsequenz nach sich, dass Stephanie sich nicht an dem Tischgespräch beteiligen darf, welches Lena, die ihre Mittagessensaufgabe erfüllt hat, mit Erzieherin Marion und anderen Kindern führt. Hier erscheint die an Stephanie gerichtete Aussage Marions, dass sie erst fertig essen müsse, bevor sie sich an Gesprächen beteiligen könne, im Sinne eines DGP (siehe Kapitel 6.1.2), d.h. Marion verlangt mit Blick auf die Bildungsorientierung der Einrichtung von Stephanie, ihr Redebedürfnis auf später zu verschieben, wenn sie mit dem Essen fertig ist. Vor diesem Hintergrund scheint Lena im Gegensatz zu Stephanie besser an die Strukturen und Ordnungen der Crèche, welche eine starke Bildungsorientierung zeigt, angepasst zu sein – und das, obwohl beide Kinder aus einem gehobenen Milieu stammen (siehe Kapitel 4.1.1.2). Stattdessen lässt sich vermuten, dass Stephanie aufgrund ihrer „ganzheitlichen" körperlichen Beeinträchtigungen (siehe Kapitel 5.1.3) Nachteile hat. Dieser Eindruck kann auch nicht dadurch gemildert werden, dass Marion Lenas und Janine Stephanies Bezugserzieherin ist, d.h. wenn man annimmt, dass beide Erzieherinnen, die am Mittagessen beteiligt sind, ihren jeweiligen „Schützlingen" gegenüber toleranter sind als anderen Kindern gegenüber.[170]

170 Erzieherin Janine macht zwar im Interview (16.12.2013) darauf aufmerksam, weist aber auch darauf hin, dass es mehrere persönliche Bezugspersonen in der Einrichtung gebe, bei Stephanie z.B. ist Marion zweite Bezugserzieherin. (Sie hat früher als Kinderkran-

6.1.4 *Ergebnis I: Ungleichheitsrelevante Themen*

6.1.4.1 Zusammenfassung: Die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz am Beispiel der Themen Sprache, Sozialverhalten und Essen

Mit Blick auf das Thema Sprache konnte anhand von Analysebeispielen aus den Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine und Tito gezeigt werden, dass Ungleichheitsrelevanz entstehen kann, wenn es um das Erlernen, die Nutzung und Förderung der luxemburgischen Sprache geht. Sprache fungiert dabei – wie die Heuristik von Beyer (2013a; siehe Abbildung 24) zeigt – als eigene Differenzierungslinie, sprachliche Förderung ließ sich hierbei jedoch auch in den Differenzierungslinien Leistung und Anpassungsfähigkeit wiederfinden, dadurch, dass „richtiger" bzw. „falscher" Sprachgebrauch in den Analysebeispielen als Kompetenz bzw. Inkompetenz gewertet wird. Eine solche Bewertung wird hierbei oft an die Einflussfaktoren Migrationshintergrund und Bildungsmilieu *(concerted cultivation,* DGP*)* gekoppelt, wie z.B. über das Abfragen oder Infragestellen sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch ErzieherInnen oder LehrerInnen hervorgehoben werden konnte. Hieran beteiligen sich die Kinder teilweise, indem sie ihre sprachlichen Kompetenzen distinktiv einsetzen, den Eltern kommen Aufgaben im Sinne einer Kompensation sprachlicher Defizite zu.

Hinsichtlich des Themas Sozialverhalten, welches kognitive, emotionale und motorische Prozesse einschließt (siehe die Definition von Hinsch und Pfingsten 2015 in Kapitel 6.1.2), konnte anhand von Analysebeispielen aus den Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Tito und Stephanie gezeigt werden, dass Ungleichheitsrelevanz im Rahmen einer Förderung von Sozialverhalten bzw. einer Vermittlung von Sozialkompetenz entstehen kann. Im Unterschied zu einer Förderung von Sprache ließ sich hierbei eine Förderung von Sozialverhalten nicht als eigene Differenzierungslinie in der Heuristik von Beyer (2013a; siehe Abbildung 24) erkennen, jedoch in den Differenzierungslinien Anpassungsfähigkeit und Leistung wiederfinden. Vor diesem Hintergrund wird „richtiges" bzw. „falsches" Sozialverhalten ähnlich wie beim Thema Sprache als Kompetenz bzw. Inkompetenz gewertet. Eine solche Bewertung wird hierbei oft an den Einflussfaktor Bildungsmilieu *(category membership,* DGP*, concerted cultivation)* gekoppelt, wie z.B. über Aktivitäten im (Kinder-)Kollektiv bzw. das (Mit-)Gestalten von Kollektiven oder Vermitteln von Eindrücken in der Interaktion zwischen ErzieherInnen oder

kenschwester gearbeitet und sei deshalb Janine zufolge besonders geeignet, um Stephanies körperliche/geistige Beeinträchtigungen im Auge zu behalten. Auf diese Weise wird Stephanies besondere Position in der Crèche noch verstärkt.)

LehrerInnen und Kindern hervorgehoben werden konnte. Eltern arbeiten diesbezüglich teilweise mit den ErzieherInnen oder LehrerInnen im Hinblick auf eine Entwicklungsplanung für ihre Kinder zusammen.

Mit Blick auf das Thema Essen konnte anhand von Analysebeispielen aus den Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Stephanie und Nadine gezeigt werden, dass Ungleichheitsrelevanz im Rahmen eines Umgangs und Verhaltens beim Essen entstehen kann, und zwar über die Vermittlung von Förderung und Sorge bzw. Individualität und Kollektivität. Analog zu einer Förderung von Sozialverhalten ließ sich hierbei ein Umgang mit Essen in der Heuristik von Beyer (2013a; siehe Abbildung 24) in den Differenzierungslinien Anpassungsfähigkeit, Leistung und Sprache wiederfinden. Vor diesem Hintergrund wird „richtiges“ und „falsches“ Ess- bzw. Mahlzeitenverhalten ähnlich wie bei den Themen Sprache und Sozialverhalten als Kompetenz bzw. Inkompetenz gewertet. Eine solche Bewertung wird hierbei oft an den Einflussfaktor Bildungsmilieu *(concerted cultivation/accomplishment of natural growth, category membership,* DGP*),* jedoch auch körperliche/geistige Beeinträchtigungen und Migrationshintergrund gekoppelt, wie z.B. in der Interaktion von ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern bei Tisch und im Rahmen gesunder Ernährung hervorgehoben werden konnte. Hieran beteiligen sich Kinder teilweise, indem sie z.B. Mahlzeitengänge aussitzen, Eltern fokussieren in diesem Rahmen z.B. auf die Wahrung kultureller Hintergründe.

6.1.4.2 Reflexion: Relevanz und Abgrenzung der Themen

Auch wenn bei jedem Thema – Sprache, Sozialverhalten und Essen – Analysebeispiele herausgegriffen wurden, die im Rahmen von jeweils zwei Fallstudien untersucht worden sind, sind die genannten Themen in allen drei Fallstudien, die für die Mehrebenenanalyse herangezogen wurden, relevant und – wie in der ebenenspezifischen Untersuchung (siehe Kapitel 5) dargestellt werden konnte – sogar im Rahmen unterschiedlichster Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung zentral. Darüber hinaus hat die obige Darstellung gezeigt, dass einzelne Themen sich auch überlappen können, z.B. Essen *als* Sozialverhalten (siehe Kapitel 6.1.3). Dies verdeutlicht, dass die hier angesprochenen Themen mit Blick auf frühkindliche Bildung und Betreuung zentral sind, jedoch sicherlich auch erweitert bzw. ausdifferenziert werden können; dies gilt vor allem für Sozialverhalten, welches Kognition, Emotion und Motorik einschließt (siehe die Definition von Hinsch und Pfingsten 2015 in Kapitel 6.1.2).

Beim Durchgang durch das Material fällt jedoch auf, dass es jeweils für die einzelnen Fallstudien spezifische Themen zu geben scheint, wie sich anhand thematischer Überlappungen innerhalb einer Fallstudie über alle drei Ebenen (z.B. Essen bei Stephanie) hinweg zeigt. Diese Überlappungen lassen sich auf

inhaltliche Unterschiede in den Beobachtungen bzw. mehr und mehr fokussierte Beobachtungen zurückführen (siehe Kapitel 4.1.1.4.1): So werden in Nadines Bildungs- und Betreuungsarrangement oft das Sprechen der „richtigen“ Sprache, deren situationsangemessene Verwendung sowie „korrektes“ Sprachverhalten behandelt: Ihrer Mutter ist es z.B. wichtig, dass ihre Tochter sich sprachlich gut ausdrücken kann, und wählt daher ein geeignetes Umfeld aus, um ihrer Tochter eine Sprachförderung zu ermöglichen, d.h. sie demonstriert hier ihre Bildungsorientierung (Rahmenbedingungen/Ebene 1). Die Crèche bzw. die Préscolaire-Klasse, die Nadine besucht, fokussiert auf die Vermittlung des Luxemburgischen und auf situationsangemessenes Sprechen – so sollen die Kinder möglichst reden, wenn sie gefragt werden, d.h. hier wird der Wunsch nach einem „geordneten Alltag“ deutlich (Ebene 2/3). Die ErzieherInnen und LehrerInnen fokussieren in der Interaktion mit Nadine auf Sprache und Sprechen, Nadine selbst definiert darüber hinaus mittels Parasprache (laut, viel, leise bzw. nicht reden) jeweils die Bedeutung unterschiedlicher Sprach- und Sprechkontexte, d.h. sie macht deutlich, dass sie bereit und in der Lage ist, sich unterschiedlichen Einrichtungsroutinen anzupassen (Ebene 3).

In Titos Bildungs- und Betreuungsarrangement geht es häufig um das „richtige“ Verhalten in Gruppen und insbesondere das individuelle Eingliedern in kollektive Aktivitäten: Seine Mutter gibt z.B. an, dass es ihr wichtig sei, Probleme im Sozialverhalten ihres Sohnes zu vermeiden, bemüht sich dementsprechend um reibungslose Abläufe im Alltag und achtet darauf, dass Tito seinen Bildungs- und Betreuungsalltag in „guter Gesellschaft“ verbringt – d.h. sie hat eine „Entwicklung nach Plan“ für Tito im Blick (Rahmenbedingungen/Ebene 1). Die Crèche und die Précoce-Klasse, die er besucht, bieten z.B. viele Aktivitäten, die die Sozialkompetenz schulen, oft wird hervorgehoben, wie wichtig es sei, sich an Regeln zu halten – Regelverstöße werden entsprechend geahndet. Auch hier steht also eine „Entwicklung nach Plan“ im Vordergrund (Ebene 2/3). In der Interaktion Titos mit seinen ErzieherInnen und LehrerInnen wird z.B. ein „angemessenes Sozialverhalten“ fokussiert, Tito selbst macht durch individuelle Beschäftigungen deutlich, dass es ihm wichtig ist, eigene Agenden zu etablieren, und demonstriert so seine Eigenständigkeit (Ebene 3).

In Stephanies Bildungs- und Betreuungsalltag steht immer wieder „gesundes“ Essen und kulturell angemessenes Ess- bzw. Mahlzeitenverhalten im Vordergrund: Ihre Mutter deutet z.B. an, dass es ihr wichtig sei, dass Stephanie etwas esse, was ihr gut schmecke, und versorgt ihre Tochter dementsprechend, ihre Großmutter achtet z.B. auf gesunde Ernährung und das Vertrautmachen mit Esskonventionen, was eine Bildungsorientierung auf die individuelle Entwicklung des Kindes hin zeigt (Rahmenbedingungen/Ebene 1). In Stephanies Crèche und Précoce-Klasse werden z.B. gesundes Essen und kollektive Mahlzeiten „zelebriert“, dort ist es wichtig, dass die Kinder etwas essen, das gesund ist, weshalb sie spezielle „Mahlzeitenregeln“ entwickelt haben – all das hebt

ihre spezifische Bildungsorientierung hervor (siehe hierzu auch Kustatscher 2015: 161ff.; Ebene 2/3). In der Interaktion mit ErzieherInnen und LehrerInnen wird z.B. der „richtige“ Umgang mit Essen bzw. das „richtige“ Essen fokussiert, Stephanie selbst macht hierbei durch das Aussitzen von Gängen beim Mittagessen deutlich, dass es ihr wichtig ist, nicht zu essen, wenn es ihr nicht schmeckt, und zeigt so, dass sie gelernt hat, eigenständig zu agieren (Ebene 3).

Trotz dieser Passungen (s.u.) auf Fallstudienebene, welche aufgrund der Beobachtungen mit „Arrangementfokus“ noch verstärkt wurden, sind die Themen Sprache, Sozialverhalten und Essen nicht vollständig „fallstudienindividuell“, d.h. das Thema Essen spielt z.B. auch im Bildungs- und Betreuungsarrangement von Tito eine Rolle, und das Thema Sprache kommt auch im Bildungs- und Betreuungsarrangement von Stephanie vor, d.h. man könnte auch in diesen beiden Fallstudien nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz am Beispiel dieser Themen suchen. Trotz der Abhängigkeit der Themen von Beobachtungsschwerpunkten erscheinen sie somit hinsichtlich der Betonung von Bildung und im Hinblick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in der frühkindlichen Bildung und Betreuung zentral – dies zeigen beispielsweise auch die Studien zu Bildungs- und Betreuungspraktiken in Kapitel 2.2.2.

6.2 Ungleichheitsrelevante Konstellationen von AkteurInnen

Da die soeben dargestellten ungleichheitsrelevanten Themen fall- und ebenenübergreifend sind, d.h. sich sowohl in Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen, Alltagsstrukturen und -ordnungen als auch Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ausprägen, lässt sich schließen, dass Sprache, Sozialverhalten und Essen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder, d.h. die in der Mehrebenenanalyse im Fokus stehenden AkteurInnen, in bestimmter Weise gemeinsam beschäftigt. In diesem Sinne kann von ungleichheitsrelevanten Konstellationen von AkteurInnen gesprochen werden (siehe Kapitel 2.4; vgl. auch Schnoor und Seele 2013).

6.2.1 ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kinder: Zusammenarbeit auf einer Ebene

Die Konstellation zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern, wie sie von Jooß-Weinbach (2012; siehe Kapitel 2.4) unter dem Begriff des Arbeitsbündnisses thematisiert wird, ist im Hinblick auf ungleichheitsrelevante Konstellationen von AkteurInnen am wenigsten überraschend, da sie tagtäg-

lich in Bildungs- oder Betreuungseinrichtungen interagieren (siehe Kapitel 5.4). Bei der ebenenspezifischen Analyse eines Fokus auf Bildung sowie der Diskussion ungleichheitsrelevanter Themen (siehe Kapitel 6.1) hat sich gezeigt, dass folgende Faktoren in Interaktionen zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern potentielle Bevor- bzw. Benachteiligungen begünstigen: milieuspezifische Erziehungsstile (*concerted cultivation* und *accomplishment of natural growth;* Lareau 2011; siehe Kapitel 2.1.3.1) und Distinktionspraktiken, wie sie z.B. von McCrory Calarco (2011; siehe Kapitel 2.3.2) beschrieben worden sind, Praktiken des Bedürfnis- bzw. Belohnungsaufschubs (DGP; siehe Kapitel 1.2.1 und 6.1.2) und Statusunterscheidungen im Sinne Wakslers (1991; siehe Kapitel 2.2.2.3). Berücksichtigt man, dass in diesen Interaktionen teilweise auf die Position der Eltern verwiesen wird, wie z.B. während des „didaktisierten" Waldspaziergangs in Titos Education Précoce (siehe Kapitel 6.1.2.1.3), werden solche potentiellen Bevor- bzw. Benachteiligungen z.B. mit Blick auf die Bildungsferne bzw. -nähe bestimmter Kinder noch verstärkt. Die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz scheint somit an Brisanz zu gewinnen, wenn mehrere AkteurInnen zusammenwirken.

6.2.2 ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern: Entwicklungsplanung

Die zentrale Position der Eltern in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz wurde in der Diskussion der ungleichheitsrelevanten Themen in einer weiteren Konstellation von AkteurInnen angedeutet: der Konstellation von ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern. Diese wurde z.B. mit Blick auf die Einschulung Titos in die Education Précoce (siehe Kapitel 6.1.2.1.1) und die Entscheidung, Nadine in einer (serviceorientierten) Crèche betreuen zu lassen (siehe Kapitel 6.1.3.1), betont. In beiden Fällen wird mit Rückgriff auf die in Kapitel 2.4 referierten Studien das gemeinsame Interesse an der Entwicklung und Förderung des Kindes hervorgehoben (vgl. Frindte, Pawlitzki und Ernst 2016: 13). Somit ließe sich Entwicklungsplanung als zentrales Ziel der Konstellation von ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern beschreiben. Dass eine solche Entwicklungsplanung häufig in gemeinsamen Gesprächen stattfindet, wurde in der ebenenspezifischen Analyse eines Fokus auf Bildung besonders gut an der in Stephanies Crèche von den ErzieherInnen angestrebten Bildungspartnerschaft mit den Eltern deutlich (siehe Kapitel 5.3.1.3; vgl. Betz 2015; Karila und Alasuutari 2012; Weininger und Lareau 2003). Um dieses Ideal zu erreichen, findet im Bildungs- und Betreuungsalltag permanent Kohärenzarbeit im Sinne von Frindte, Pawlitzki und Ernst (2016) zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern statt.

6.2.2.1 Vertikale Übergänge: Versicherung von Kompetenz und Fortschritt

Kohärenzarbeit zeigt sich in der oben entlang des Themas Sozialverhalten beschriebenen Überlegung von Titos Mutter, ihren Sohn in der Education Précoce einzuschreiben. Diesbezüglich berät sie sich zunächst mit Titos Erzieherinnen aus der Crèche, indem sie eine Aufnahme in die crècheinterne Früherziehungsgruppe und eine Einschulung in die Education Précoce gegeneinander abwägt, bevor sie sich am Ende für Letztere entscheidet (siehe Kapitel 6.1.2.1.1). Der Austausch zwischen Titos Mutter und Titos Erzieherinnen in der Crèche zu Titos Übergang in die Education Précoce lässt sich vor diesem Hintergrund als Schaltstelle in der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (siehe hierzu Kapitel 1.3.2), d.h. potentieller Bevor- bzw. Benachteiligung beschreiben. Der Begriff Schaltstelle kann hier deshalb gewählt werden, weil die Entscheidung für den Übergang in die Education Précoce erst infolge des Austauschs getroffen wird. Im Rahmen dieses Austauschs wiederum wird die milieuspezifische Zukunftsorientierung von Titos Mutter (DGP; siehe Kapitel 6.1.2) über die Mittteilung der Erzieherinnen, dass Titos Sozialverhalten so weit entwickelt sei, dass er die crècheinterne Frühförderung überspringen könne, positiv verstärkt. Dadurch, dass die Zukunftsorientierung seiner Mutter von den Erzieherinnen in der Crèche positiv bewertet wird, kann die Übergangsentscheidung quasi einvernehmlich von allen AkteurInnen getroffen werden. Hierdurch erfährt Tito wiederum einen potentiellen Bildungsvorteil.

In ähnlicher Weise wie Titos Mutter tauscht sich auch Nadines Mutter mit den Erzieherinnen aus der Crèche über die Möglichkeit der Einschreibung ihrer Tochter in die Education Précoce aus. Im Unterschied zu Tito kann ein Übergang Nadines in die Education Précoce aufgrund von Vereinbarkeitsproblematiken jedoch letztendlich nicht realisiert werden. Aus diesem Grund versichern die Erzieherinnen Nadines Mutter, dass Nadine nichts verpasse, wenn sie bis zu ihrer Pflichteinschulung im Alter von vier Jahren weiterhin ausschließlich die Crèche besuche (siehe Kapitel 5.2.1). Auch hier findet also Kohärenzarbeit statt, jedoch in umgekehrter Richtung: So bekräftigen die Erzieherinnen hier keine Bildungs-, sondern quasi eine Betreuungsentscheidung, indem sie die Enttäuschung von Nadines Mutter, ihre Wünsche bezüglich einer Bildungsförderung ihrer Tochter nicht verwirklichen zu können (vgl. hierzu das Zusammenspiel von *availability, desirability* und *accessibility,* Vandenbroeck et al. 2008; siehe Kapitel 2.1.1), sprachlich abzumildern versuchen. Ungleichheitsrelevanz entsteht hier also dadurch, dass die Erzieherinnen in der Crèche eine potentielle Bildungsbenachteiligung Nadines im Austausch mit Nadines Mutter sprachlich entkräften. Hier wäre jedoch auch eine Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in umgekehrter Richtung dergestalt denkbar, dass die Erzieherinnen die Empfehlung zum Verweilen in der Crèche hinsichtlich

des Migrationshintergrundes von Nadine aufgrund „verdeckter Zuschreibungen" aussprechen – nach dem Motto: Nadine ist im luxemburgischen Bildungssystem mit ihren serbokroatischen Wurzeln von vornherein benachteiligt, deshalb ist eine ergänzende Förderung in der Education Précoce überflüssig (vgl. hierzu auch Menz und Thon 2013).

6.2.2.2 Abweichendes Verhalten und kulturelle Besonderheiten: Vermittlung von Erziehung und Sorge

Das Entkräften bzw. Ausschließen von Bildungsbenachteiligung ist auch Ziel des (institutionalisierten) Austauschs zwischen Titos Précoce-Lehrerin und Eltern ihrer SchülerInnen, von dem sie im Interview (24.06.2015) berichtet (siehe Kapitel 5.3.2.2). Thematisch stehe hierbei meist die Kompensation von sprachlichen oder sozialen Defiziten, d.h. die Vermeidung von Devianz (vgl. Waksler 1991; siehe Kapitel 2.2.2.3) im Vordergrund. Dass in solchen Gesprächen Ungleichheitsrelevanz entsteht, ist vor dem Hintergrund der obigen Gesprächsbeispiele anzunehmen; da jedoch keine weiteren Daten zu solchen „Beratungsgesprächen" vorliegen (z.B. direkte Beobachtungen oder Informationen von Seiten der Eltern), kann hier nicht darauf eingegangen werden, wie sich z.B. Eltern in diesem Austausch positionieren.

Im Unterschied dazu kann am Beispiel des „schwierigen Essverhaltens" von Stephanie in der Crèche und der Education Précoce (siehe Kapitel 5.1.3) gezeigt werden, dass sich ihre Mutter bzw. Großmutter mit Stephanies Erzieherinnen in der Crèche und ihrer Lehrerin in der Education Précoce über den bestmöglichen Umgang mit Stephanies „Obsthass" berät (siehe Kapitel 6.1.3.3). Dieses komplexe Interaktionsnetz lässt sich als Interaktionsverbund (vgl. Wirtz 2015; siehe Kapitel 2.4) beschreiben und hat – ähnlich wie in den obigen Fällen – das Ziel, Kohärenz zwischen den AkteurInnen zu schaffen (vgl. Frindte, Pawlitzki und Ernst 2016; siehe Kapitel 2.4). Ungleichheitsrelevanz entsteht in diesem Zusammenhang dadurch, dass Stephanies „Verhältnis" zu Obst durch den multiplen Austausch zwischen Erzieherinnen, Lehrerin und Eltern bzw. Großeltern im Hinblick auf potentielle Benachteiligungen, die dadurch entstehen können, weiter problematisiert wird. Eine Schlüsselrolle hierbei spielt die esskulturelle Bildungsorientierung beider Einrichtungen, die über den Austausch mit der Bildungsorientierung von Stephanies Mutter bzw. Großmutter verknüpft und verstärkt wird, deren Umsetzung in Bildungsförderung jedoch aufgrund der körperlichen Befindlichkeiten Stephanies verkompliziert wird.

Betrachtet man die Suche von Nadines Mutter nach einer geeigneten Betreuungseinrichtung für ihre Tochter (siehe Kapitel 6.1.3.1) im Lichte ungleichheitsrelevanter Konstellationen von AkteurInnen, so fällt auf, dass nicht allein über den Wunsch der Mutter nach einer Berücksichtigung ihrer kulturell

geprägten Essgewohnheiten im Rahmen einer Serviceorientierung von Betreuungseinrichtungen Ungleichheitsrelevanz entsteht. Erst über den Austausch mit ErzieherInnen aus unterschiedlichen Crèches entfaltet sich Ungleichheitsrelevanz: Etliche ErzieherInnen sehen im Wunsch der Mutter nach einer schweinefleischfreien Ernährung Nadines ausschließlich die zusätzliche Arbeit, die im Betreuungsalltag auf sie zukommen würde, wenn sie z.B. zusätzliche Speisen organisieren müssten. Dies problematisieren sie im Gespräch mit Nadines Mutter. Vor diesem Hintergrund weisen sie Nadines Mutter letztendlich entweder ab oder weisen sie darauf hin, dass sie Nadine nur aufnehmen könnten, wenn die Mutter das Essen für ihre Tochter selbst zubereiten und morgens in die Crèche bringen würde. Im Unterschied dazu problematisieren die ErzieherInnen aus der Crèche, in die Nadine letztendlich eingeschrieben wird, den Wunsch nach einer Ernährung ohne Schweinefleisch nicht („wenn du kein Schweinefleisch isst, dann bekommst du Rind oder Geflügel“, Interview Mutter Nadine, 17.04.2015; siehe auch Kapitel 6.1.3.1). Somit verschafft ihr kultureller Hintergrund Nadines Mutter bzw. Nadine selbst im Austausch mit Erzieherinnen potentiell Nachteile in Bezug auf die Realisierung einer Betreuung in einer qualitativ hochwertigen Crèche (vgl. hierzu Vandenbroeck et al. 2008; siehe Kapitel 2.1.1).

6.2.3 ErzieherInnen und ErzieherInnen oder LehrerInnen und LehrerInnen: Problematisierungen von (In-)Kompetenzen

Eine andere für die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in der frühkindlichen Bildung und Betreuung bedeutsame Konstellation, in der auch Kohärenzarbeit fokussiert wird, ist die zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen. Ein direkter Austausch konnte im Rahmen der Beobachtungen der Autorin zwar nicht ausgemacht werden, indirekte Informationen hierzu liegen jedoch vor, sodass im Folgenden zwei Beispiele dargestellt werden können; in beiden geht es um die Problematisierung von (In-)Kompetenzen.

So tauschen sich – das ist das Ergebnis zweier in Stephanies Crèche geführter Erzieherinneninterviews (siehe Kapitel 4.1.1.4.2) – Erzieherin Marion und ihre Kollegin Janine untereinander über das „schwierige Essverhalten“ von Stephanie (s.o.) aus bzw. informieren sich gegenseitig darüber, in was für einer Art Austausch sie hierüber mit Stephanies Familie stehen („Also Marion hatte auch schon Gespräche mit der Großmutter oder der Mutter wegen dem Obstessen“, Interview Bezugserzieherin Stephanie, 16.12.2013). Dieser bereits oben thematisierte komplexe Interaktionsverbund im Verständnis von Wirtz (2015; siehe Kapitel 2.4) beschreibt hierbei nicht nur die Herstellung von Kohärenz (vgl. Frindte, Pawlitzki und Ernst 2016; siehe Kapitel 2.4) unter den AkteurInnen hinsichtlich Stephanies Entwicklung, sondern er bietet auch einen Rahmen für die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz: In diesem Sinne

wird Stephanies Positionierung als „schwierige Esserin“, die nicht so recht zur bildungsorientierten Esskultur der Crèche (siehe Kapitel 5.3.1.3) passen will, durch den Austausch zwischen den ErzieherInnen aktualisiert und verschärft. Versteht man in diesem Zusammenhang Stephanies angeborenen Herzfehler (siehe Kapitel 5.1.3) als körperliche/geistige Beeinträchtigung (vgl. Beyer 2013a; siehe Abbildung 24), die ihr das Essen (von Obst) erschwert, lassen sich die einem gehobenen Milieu entsprechenden Bildungsorientierungen ihrer Eltern bzw. Großeltern sowie die der Crèche und der Education Précoce im Hinblick auf eine esskulturelle Erziehung nicht vollständig verwirklichen (siehe hierzu auch Kapitel 6.1.3.4).

Auf ähnliche Weise verschärft die Konstellation der Lehrerinnen in Nadines Education Préscolaire den teilweise schwierigen Status von Kindern mit Migrationshintergrund, wie am Beispiel des Appui, in dessen Rahmen sie sich über Bemerkenswertes austauschen, gezeigt werden konnte (siehe Kapitel 6.1.1.2.1). Interessant hierbei ist, dass der Appui nur unter Berücksichtigung dieses Austauschs Schauplatz der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz ist, da nämlich erst im Rahmen der Kommunikation zwischen den beiden Lehrerinnen von „Spezialfällen, die ja noch kein Luxemburgisch können“ (siehe auch Kapitel 5.3.2.1) die Rede ist, d.h. ein potentieller Abwertungsprozess von Schulkindern mit Migrationshintergrund in Gang gesetzt wird.

6.2.4 Ergebnis II: Ungleichheitsrelevante Konstellationen von AkteurInnen

6.2.4.1 Zusammenfassung: Die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Austausch zwischen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern

Die Betrachtung dreier ungleichheitsrelevanter Konstellationen von AkteurInnen – ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kinder, ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern, ErzieherInnen und Erzieherinnen oder LehrerInnen und LehrerInnen – hat im Rahmen der vorliegenden Arbeit gezeigt, dass Ungleichheitsrelevanz in kommunikativem Austausch entstehen kann (vgl. hierzu Vuorisalo und Alanen 2015), der hier entweder den Charakter eines Arbeitsbündnisses im Sinne von Jooß-Weinbach (2012) annimmt oder auf die Herstellung von Kohärenz (vgl. Frindte, Pawlitzki und Ernst 2016) gerichtet ist (vgl. hierzu auch das Konzept der Ko-Konstruktion bei Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft 2015; siehe Kapitel 2.4).

In der Konstellation von ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern („Alltagsinteraktionen“), die als Interaktionsebene (Ebene 3) bereits in Kapitel 5.4 ausführlich dargestellt wurde, entsteht Ungleichheitsrelevanz z.B. über

die Verwendung milieuspezifischer Erziehungsstile und Praktiken sowie Statusunterscheidungen, d.h. gemeinhin Differenzierungen (vgl. hierzu auch Beyer 2013a; Machold 2015). Diese werden unter Einbezug einer möglichen Position der Eltern, z.B. hinsichtlich eines Umgangs mit Vorurteilen, verschärft. Hinsichtlich der Konstellation von ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern (Entwicklungsplanung) konnte gezeigt werden, dass Ungleichheitsrelevanz über das (wechselseitige) Versichern von Fortschritt und Kompetenzen, die Kinder im Verlauf von vertikalen Übergängen erwerben, sowie die Vermittlung von Erziehung und Sorge im Zusammenhang mit abweichendem Verhalten von Kindern sowie unter Berücksichtigung (und impliziter Bewertung) kultureller Besonderheiten von Familien entstehen kann. Mit Blick auf die Konstellation von ErzieherInnen und ErzieherInnen oder LehrerInnen und LehrerInnen wurde deutlich, dass Ungleichheitsrelevanz über eine Problematisierung von kindlichen (In-)Kompetenzen entstehen kann.

Insgesamt wird hier deutlich, dass Ungleichheitsrelevanz und ihre Entstehung vom Handeln einzelner AkteurInnen, welches häufig von impliziten oder verdeckten Zuschreibungen geprägt erscheint, im Zusammenspiel mit anderen AkteurInnen abhängt, auch wenn sich höchst selten alle am gleichen Ort befinden oder gleichzeitig in Interaktionen eingebunden sind. Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass Ungleichheitsrelevanz dadurch entsteht, dass sie hergestellt wird; ein Ergebnis, welches unmittelbar an die praxeologisch ausgerichteten Studien in Kapitel 2.2.2 und 2.3.2 anschließt. In diesem Sinne ließe sich der Austausch zwischen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern auch als diskursiv, d.h. bezogen auf öffentlich diskutierte Themen, Ketten von Argumentationen, Äußerungen in Debatten oder organisierte Diskussionsprozesse (vgl. Keller 2011: 97) beschreiben (siehe Kapitel 7.2). Eine solche Kontextualisierung der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz (siehe Kapitel 3.1.2), z.B. im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung (vgl. Fegter et al. 2015), könnte mit Blick auf eine bildungspolitische Makroebene (siehe Kapitel 3.4.2) wertvoll sein (vgl. Kapitel 3.4.2; siehe auch Kapitel 7.3.2).

6.2.4.2 Reflexion: Alternative Konstellationen und die Position von Kindern

Auf Basis der Ergebnisse aus der ebenenspezifischen Untersuchung von Ausprägungen eines Fokus auf Bildung (siehe Kapitel 5) und den ebenenübergreifenden Ergebnissen aus der Diskussion der ungleichheitsrelevanten Themen (siehe Kapitel 6.1) konnten hier lediglich drei verschiedene Konstellationen von AkteurInnen in den Blick genommen werden: ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kinder, ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern sowie ErzieherInnen und ErzieherInnen oder LehrerInnen und LehrerInnen (in letztgenannte Konstellation spielt die Position der Eltern oft mit hinein; siehe Kapitel 6.2.3).

Schaut man sich die AkteurInnen in frühkindlicher Bildung und Betreuung jedoch genauer an, so sind noch weitere Konstellationen denkbar: Eltern und Kinder, Kinder und Kinder, Eltern und Eltern sowie komplexe Konstellationen von ErzieherInnen oder LehrerInnen, Eltern und Kindern.

Während sich die Konstellation von Kindern und Kindern z.B. in der Interaktion Nadines mit zwei MitschülerInnen in der in Kapitel 5.4.2.1 analysierten Freispielszene im Rahmen einer Erwachsenen-Kind-Interaktion mit beobachten ließ, kann die Konstellation von Eltern und Eltern sowie jene von Eltern und Kindern im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung nicht belegt werden. Ebenso konnte ein Austausch zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen, Eltern und Kindern, wie er von Wohlkinger und Ditton (2012; siehe Kapitel 2.4) mit Blick auf den Wechsel von der Grundschule in eine weiterführende Schule beschrieben wird, im Rahmen der Mehrebenenanalyse nicht untersucht werden.

Ob sich nun im Rahmen dieser Konstellationen Weiteres über die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in Form einer gemeinsamen Herstellung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung sagen lässt, muss an dieser Stelle offenbleiben: So konnte die eben erwähnte Kinderinteraktionsszene hier nur mit Blick auf die (Re-)Produktion von Unterrichtsgeschehen bzw. eine auf generationaler Ordnung (siehe Kapitel 2.3.1) beruhende Kompetenzzuschreibung zwischen Nadine und der Beobachterin analysiert werden. Ein vertiefter Blick könnte hier und hinsichtlich der Konstellation von Eltern und Eltern jedoch interessante Erkenntnisse liefern. Letztere Konstellation wurde von Stephanies Mutter mit Rückgriff auf das in Stephanies Crèche tätige Elternkomitee angedeutet (Interview, 30.05.2013), welches sich z.B. über Informationen an einer Pinnwand in Stephanies Crèche austauschen kann (siehe Kapitel 5.3.1.3). Die Frage nach der Entstehung bzw. Herstellung von Ungleichheitsrelevanz könnte hier mit Bezug zu den von Vincent und Ball (2006; siehe Kapitel 2.1.3.2) thematisierten *circuits of care and education* aufgegriffen werden. Die komplexe Konstellation von ErzieherInnen oder LehrerInnen, Eltern und Kindern könnte wiederum als Erweiterung der Konstellation von ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern mit Blick auf die Analyse von Übergangsentscheidungen (siehe Kapitel 6.2.2.1) neue Erkenntnisse liefern.

Die Untersuchung einer solchen komplexen Konstellation in der frühkindlichen Bildung und Betreuung erscheint mit Blick auf das Alter der Kinder, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus standen, jedoch zumindest schwierig: Versteht man Entwicklungsplanung in frühkindlicher Bildung und Betreuung (siehe Kapitel 6.2.2) wie in der in Kapitel 2.4 referierten Studie von Wohlkinger und Ditton (2012) als komplexe Aushandlungsprozesse zwischen Eltern, LehrerInnen und Grundschulkindern, käme Kleinkindern mit Rückgriff auf das Konzept der Komplizenschaft (vgl. Bühler-Niederberger 2013: 320; siehe Kapitel 2.3.1) kein Mitspracherecht, sondern nur die Möglichkeit kompetenter Gefügigkeit (vgl. ebd.) zu. In diesem Zusammenhang ist die Position

der Kinder auch in der Konstellation von ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern (s.o.) mit Blick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in Form einer gemeinsamen Herstellung zumindest beschränkt.

Auch wenn die Bedeutung der Zusammenarbeit unterschiedlicher AkteurInnen für die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in der frühkindlichen Bildung und Betreuung hier aufgrund mangelnden Materials nicht für alle möglichen Konstellationen dargestellt werden konnte, so wurde doch deutlich, dass sich Konstellationen von Kindern und ErzieherInnen oder LehrerInnen, Eltern und ErzieherInnen oder LehrerInnen sowie von ErzieherInnen oder LehrerInnen untereinander in gewisser Weise – analog zu den in quantitativer Forschung zur Genese sozialer Ungleichheit untersuchten Gelenkstellen (siehe Kapitel 1.3.2) – als Schaltstellen für die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz beschreiben lassen.

6.3 Die ebenenübergreifende Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz – Zusammenfassung und Reflexion

Als zentrales Ergebnis aus der Diskussion ungleichheitsrelevanter Themen (siehe Kapitel 6.1) lässt sich festhalten, dass Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag in der vorliegenden Untersuchung über Differenzierungen entsteht und damit hergestellt wird – hier ist die Ursachenebene des Strukturebenenmodells von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) angesprochen. Mit Rückgriff auf die in Kapitel 1 und 2 dargestellten Studien zur Genese sozialer Ungleichheit lässt sich auf dieser Ursachenebene eine Entwicklung von Diversität über Differenz zu Ungleichheit beschreiben. Diese Entwicklung verläuft der Heuristik von Beyer (2013a) zufolge, auf die in Kapitel 6.1 zur Systematisierung der Fallbeispiele zurückgegriffen wurde, über sogenannte Differenzierungslinien (siehe Abbildung 24). In den Ausprägungen eines Fokus auf Bildung, die in Kapitel 5 ebenenspezifisch untersucht wurden, wurden solche Differenzierungslinien sichtbar, die in der vorliegenden Untersuchung in Form der ungleichheitsrelevanten Themen Sprache, Sozialverhalten und Essen aufgegriffen wurden und somit als zentrale Momente in einer Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag verstanden werden können.

Differenzierungen – so zeigt die Darstellung der ungleichheitsrelevanten Themen (siehe Kapitel 6.1) weiter – beschreiben hier einen Unterschied zwischen Richtig und Falsch. So wird im Hinblick auf das Erlernen, die Nutzung und Förderung der luxemburgischen Sprache (siehe Kapitel 6.1.1), die Förde-

rung von Sozialkompetenz und die Vermittlung von Sozialverhalten (siehe Kapitel 6.1.2) sowie den Umgang mit und das Verhalten beim Essen (siehe Kapitel 6.1.3) im Bildungs- und Betreuungsalltag zwischen „richtigen“ und „falschen“ Verhaltensweisen unterschieden. In den Interaktionen zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern (Ebene 3; siehe Kapitel 5.4) kommen dabei häufig Kinder in den Blick, deren Verhaltensweisen als „richtig“ oder „falsch“ bewertet und die infolgedessen als kompetent oder inkompetent beurteilt werden. Dies geschieht in der vorliegenden Untersuchung häufig über die Verwendung milieuspezifischer Erziehungsstile und Praktiken sowie Statusunterscheidungen vor dem Hintergrund der Einflussfaktoren Bildungsmilieu, Migrationshintergrund sowie körperliche/geistige Beeinträchtigungen (siehe Abbildung 24). Kinder können sich mit diesen Beurteilungen in einem gewissen Rahmen eigenständig auseinandersetzen bzw. diese infrage stellen (vgl. hierzu Palludan 2007; siehe Kapitel 2.2.2.1 und McCrory Calarco 2013; Machold 2015; siehe Kapitel 2.3.2).

Die Diskussion ungleichheitsrelevanter Konstellationen von AkteurInnen (siehe Kapitel 6.2) hat abschließend gezeigt, dass in der vorliegenden Untersuchung nicht nur ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kinder zur Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag beitragen können, sondern auch andere AkteurInnen. So macht die Darstellung der Konstellation von ErzieherInnen oder LehrerInnen und Eltern deutlich, dass Ungleichheitsrelevanz über das (wechselseitige) Versichern von Kompetenzen von Kindern sowie die Vermittlung von Kindererziehung und Sorge um Kinder entstehen und somit hergestellt werden kann. Mit Blick auf die Konstellation von ErzieherInnen und ErzieherInnen oder LehrerInnen und LehrerInnen wurde darüber hinaus deutlich, dass Ungleichheitsrelevanz über eine Problematisierung von (In-)Kompetenzen von Kindern hergestellt werden kann.

Versucht man die Ergebnisse aus der Diskussion der ungleichheitsrelevanten Themen und ungleichheitsrelevanten Konstellationen von AkteurInnen auf einen Nenner zu bringen, so lässt sich ein bestimmter, nämlich bewertender Umgang mit Kompetenz bzw. Inkompetenz im Hinblick darauf, dass Kinder bestimmte Bildungsstufen erreichen (siehe Kapitel 1.1), als Grundlage für die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz beschreiben.

6.3.1 Relationen, Passungsverhältnisse, Gelenkstellen: Ein Beitrag zur Erforschung der Genese sozialer Ungleichheit?

Die soeben zusammengefassten Ergebnisse lassen sich mit Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) als Relationen innerhalb der drei in Kapitel 5 untersuchten Ebenen beschreiben, in deren Rahmen die auf Ebene 3 analysierten Interaktionen zwischen ErzieherInnen oder

LehrerInnen und Kindern (siehe Kapitel 5.4) im Fokus stehen. Vor dem Hintergrund, dass diese Relationen Gemeinsamkeiten von Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen von Eltern (Ebene 1), Alltagsstrukturen und -ordnungen (Ebene 2) sowie Interaktionen zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 3) beschreiben, ließe sich mit Blick auf die in Kapitel 1.3.1 thematisierten, an Bourdieu orientierten Studien zur Genese sozialer Ungleichheit auch von Passungsverhältnissen zwischen den drei untersuchten Ebenen sprechen (siehe Hummrich und Kramer 2011: 118ff.).

So lässt sich beispielsweise mit Blick auf die in Kapitel 6.1 und 6.2 thematisierte Überlegung von Titos Mutter, ihren Sohn in der Education Précoce anzumelden, eine Passung der Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern (Ebene 1) zu den Alltagsstrukturen und -ordnungen der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 2) beschreiben: Die Orientierung von Titos Mutter auf eine zukünftige Entwicklung von Sozialkompetenz deckt sich mit der Serviceorientierung der privatwirtschaftlichen Crèche hinsichtlich einer Bildungsförderung der betreuten Kinder. Demgegenüber passt der Wunsch von Nadines Mutter, dass ihre Tochter im Betreuungsalltag aus kulturellen Gründen kein Schweinefleisch zum Mittagessen bekommt (Ebene 1), nicht zu der pragmatischen Einstellung („Dann müssen Sie eben selbst kochen“) der ErzieherInnen aus den Einrichtungen, die sich Nadines Mutter vor der Einschreibung ihrer Tochter in der konventionierten Crèche angesehen hat.

Außerdem sind im Hinblick auf die Aufteilung der zweiten Ebene in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen (siehe Kapitel 5.3) auch Passungsverhältnisse zwischen den Alltagsstrukturen und -ordnungen der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen erkennbar: So passt z.B. die Bildungsorientierung von Stephanies konventionierter Crèche gut zum Bildungsauftrag von Stephanies Education Précoce, der Leiterin der Crèche zufolge sind sie sogar nahezu identisch („Wir sind wie eine Education Précoce“; siehe Kapitel 5.3.1.3). In ähnlicher Weise wird Nadines Mutter die „Deckungsgleichheit“ von konventionierter Crèche und Education Précoce beschrieben und ihr vor diesem Hintergrund versichert, dass Nadine keine Nachteile hat, wenn sie die Education Précoce nicht besucht, sondern stattdessen weiterhin in der Crèche bleibt (siehe Kapitel 6.2.2.1).

Darüber hinaus lassen sich Passungsverhältnisse zwischen den Alltagsstrukturen und -ordnungen der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 2) und den Interaktionen zwischen ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und Kindern in diesen Einrichtungen (Ebene 3) beschreiben: Beispielsweise passt das Ess- bzw. Mahlzeitenverhalten von Lena (viel Gemüse und mehrere Gänge in kurzer Abfolge essen) besser zur bildungsorientierten Esskultur der konventionierten Crèche als die „Aussitzstrategie“ von Stephanie (siehe Kapitel 6.1.3.4). In diesem Zusammenhang kommt dem Begriff der Passung bzw.

Nichtpassung sogar noch eine zweite Bedeutung zu, nämlich die der Anpassung der Kinder an die in der jeweiligen Einrichtung geltenden Regeln (siehe Kapitel 5.4) im Sinne einer kompetenten Gefügigkeit (vgl. Bühler-Niederberger 2013: 320; siehe Kapitel 2.3.1).

Zudem sind Passungsverhältnisse der Interaktionen zwischen ErzieherInnen oder LehrerInnen und Kindern in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 3) und den Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern (Ebene 1) vorstellbar. Mittels des hier gewählten Untersuchungsdesigns (siehe Kapitel 4) sind diese jedoch – mit Ausnahme einer Umsetzung oder Nichtumsetzung der Wünsche von Eltern nach sprachlicher, sozialer bzw. motorischer Förderung (siehe Abbildung 23), wie sie z.B. mit Blick auf den „didaktisierten" Waldspaziergang deutlich wird (siehe Kapitel 6.1.1.1.1 und 6.1.2.1.3) – schwierig zu beschreiben: Aus den Daten der Elterninterviews (siehe Kapitel 4.1.1.3) geht nicht hervor, in welcher Weise sich Eltern eine Umsetzung ihrer Wünsche vorstellen – z.B. im Rahmen gezielter individueller Förderung oder Gruppenaktivitäten.

Die hier skizzierten (möglichen) Passungsverhältnisse zwischen den drei Ebenen, die in der vorliegenden qualitativen Mehrebenenanalyse berücksichtigt wurden, spielen in die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz zwar mit hinein, indem sie z.B. die von Beyer (2013a; siehe Abbildung 24) beschriebenen Einflussfaktoren Bildungsmilieu, Migrationshintergrund und körperliche/geistige Beeinträchtigungen als Determinanten sozialer Ungleichheit hervorheben. Allein können sie jedoch wenig zur Untersuchung der Ursachenebene sozialer Ungleichheit, wie sie im Rahmen der Darstellung des Strukturebenenmodells von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) und in den an Boudon bzw. Bourdieu orientierten Studien (siehe Kapitel 1.3) gefordert wird, beitragen.

Mit Blick auf die Frage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz, die in der vorliegenden Arbeit als Teilaspekt der Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit gewählt wurde, erscheint das Zusammenwirken unterschiedlicher AkteurInnen auf unterschiedlichen Ebenen gewinnbringender im oben gewählten Begriff der Schaltstelle (angelehnt an den Begriff der Gelenkstelle, siehe Kapitel 1.3.2) beschreibbar als im Begriff des Passungsverhältnisses. Dies hat vor allem die Darstellung der Konstellationen zwischen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern (siehe Kapitel 6.2) gezeigt: So hebt der Begriff der Schaltstelle hervor, dass Interaktionen zwischen unterschiedlichen AkteurInnen berücksichtigt werden müssen, wenn man die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz untersuchen will. Im Hinblick auf die oben beschriebene zentrale Funktion von Differenzierungen im Rahmen der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in Form einer gemeinsamen Herstellung durch unterschiedliche AkteurInnen spielen jedoch Passungsverhältnisse wiederum eine entscheidende Rolle.

6.3.2 *Die mehrebenenanalytische Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz: Ein Gewinn?*

Die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz lässt sich – so wurde eben angemerkt – möglicherweise besser über Schaltstellen in Interaktionen zwischen AkteurInnen untersuchen als über Passungsverhältnisse zwischen Orientierungen von AkteurInnen, wenn auch beides – Interaktionen und Orientierungen – in den hier untersuchten Ebenen zum Tragen kommt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Untersuchung von Ungleichheitsrelevanz mittels qualitativer Mehrebenenanalyse gewinnbringend ist, da zumindest im heuristischen Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011), welches der vorliegenden Arbeit zugrunde lag, Passungsverhältnisse als Relationen zwischen den Ebenen hervorgehoben werden (vgl. Hummrich und Kramer 2011: 118ff.).

Helsper, Hummrich und Kramer (2013) zufolge erfordert eine qualitative Mehrebenenanalyse zunächst einen komplexen Untersuchungsgegenstand, der eine Ausdifferenzierung auf verschiedenen Ebenen möglich macht sowie eine explorative Vorgehensweise, im Rahmen derer diese Ebenen in den Blick genommen werden können (vgl. ebd.: 128; siehe Kapitel 3.3.2). Diese beiden Kriterien sind in der hier durchgeführten Untersuchung von Ausprägungen eines Fokus auf Bildung in Bildungs-/Betreuungsorientierungen von Eltern (Ebene 1), Alltagsstrukturen und -ordnungen (Ebene 2) und Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 3) im Hinblick auf die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz erfüllt, da hierbei Milieus, Institutionen und Interaktionen zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Dabei konnten in der vorliegenden Untersuchung – ähnlich wie in der beispielhaft dargestellten Mehrebenenanalyse von Beyer (2013a; siehe Kapitel 3.4.1) – allerdings nicht alle von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) vorgeschlagenen Ebenen berücksichtigt werden: Eine Analyse der Individual- und der Gesellschaftsebene musste aus forschungspragmatischen Gründen entfallen bzw. konnte nur implizit, z.B. mit Blick auf Einstellungen von ErzieherInnen zu individuellen Kindern oder hinsichtlich der Thematisierung von ministeriellen Lehrplänen berücksichtigt werden (siehe auch Kapitel 3.4.2). Außerdem lässt sich kritisch anmerken, dass die vorgenommene Trennung und folglich hierarchische Anordnung der Milieu- und Institutionenebene nur bedingt mit dem Modell von Helsper, Hummrich und Kramer vereinbar ist (vgl. Abbildung 7 in Kapitel 3.3). Es lässt sich allerdings argumentieren, dass hier eine forschungspragmatisch notwendige Ausdifferenzierung zugunsten der Integration sämtlicher Felddaten vorgenommen wurde (vgl. Hummrich und Kramer 2011: 121; siehe Kapitel 3.3 und 4.1.2.4).

Darüber hinaus muss Helsper, Hummrich und Kramer (2013) zufolge die Datenerhebung im Rahmen einer qualitativen Mehrebenenanalyse den Inhalten der einzelnen Ebenen angemessen sein (vgl. ebd.: 128; siehe Kapitel 3.3.2).

Dieses Kriterium ist in der hier vorliegenden Untersuchung ebenfalls erfüllt: Die Bildungs-/Betreuungsorientierungen der Eltern (Ebene 1) wurden über leitfadengestützte Interviews erfasst (siehe Kapitel 4.1.1.3), sodass die Prozesshaftigkeit von Bildungs-/Betreuungsentscheidungen, z.B. die von Stephanies Mutter beschriebene Realisierung einer Bildungslaufbahn ihrer Tochter in Etappen (siehe Kapitel 5.1.3 und 5.2.3), in den Blick genommen werden konnte. Die Alltagsstrukturen und -ordnungen der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 2) wurden über teilnehmende Beobachtungen und ergänzende (mehr oder weniger strukturierte) Gespräche und Dokumente (siehe Kapitel 4.1.1.4) erfasst, sodass nicht nur Aussagen über die Art und Weise der Strukturierung und Ordnung generiert werden, sondern deren tatsächliche Ausgestaltung in den Blick genommen werden konnte. Die Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Ebene 3) wurden über teilnehmende Beobachtungen (siehe Kapitel 4.1.1.4) erfasst, die eine sequenzanalytische Interpretation von Praktiken (siehe Kapitel 4.1.2.3) möglich gemacht haben. Mit Blick auf die oben angesprochene Relationierung von Ebene 1 und 3 stellt sich hier jedoch die Frage, ob zusätzlich teilnehmende Beobachtungen in Familien nötig gewesen wären.

Außerdem wird von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) zunächst eine separate Analyse der jeweils berücksichtigten Ebenen gefordert, entweder mit ebenenspezifischen oder mit ebenenübergreifenden Methoden (vgl. Hummrich und Kramer 2011: 128). Die anschließende Verknüpfung bzw. Relationierung der Ebenen soll darüber hinaus keine deterministischen Schlussfolgerungen (im Sinne von „Tito wird ausgegrenzt, weil er einen Migrationshintergrund hat") enthalten (vgl. Helsper, Hummrich und Kramer 2013: 126; siehe Kapitel 3.3.1). Diese Forderungen wurden in der vorliegenden mehrebenenanalytischen Untersuchung berücksichtigt, indem auf allen Ebenen entlang von strukturierenden Fragen, die jeweils unterschiedliche Reichweite hatten, gearbeitet wurde: So wurden die einführenden Informationen zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements von Nadine, Tito und Stephanie deskriptiv dargestellt, auf Ebene 1 wurde schlagwortorientiert gearbeitet, auf Ebene 2 wurde zunächst deskriptiv und Schritt für Schritt gearbeitet, bevor Einrichtungsordnungen aus den Alltagsstrukturen heraus abstrahiert wurden, und auf Ebene 3 wurde mit Fokus auf Praktiken sequenzanalytisch gearbeitet (siehe Kapitel 4.1.2.3). Eine Verknüpfung der auf diese Weise generierten Ergebnisse wurde im Rahmen dieser Arbeit anhand der Diskussion ungleichheitsrelevanter Themen sowie ungleichheitsrelevanter Konstellationen von AkteurInnen geleistet.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die vorliegende Untersuchung die Kriterien für eine qualitative Mehrebenenanalyse nach dem Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) mit Einschränkungen erfüllt. Dabei wirft insbesondere das Fehlen einer

Analyse auf der Gesellschaftsebene die Frage nach der Reichweite der vorliegenden Untersuchung auf, d.h. den Möglichkeiten, „Befunde […] an Ergebnisse und Modelle auf der Makroebene anzuschließen“ (Hummrich und Kramer 2011: 127; siehe Kapitel 3.3.2). Trotz dieser Einschränkungen hat die hier durchgeführte qualitative Mehrebenenanalyse einen Mehrwert gegenüber der separaten Analyse von Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen von Eltern (siehe Kapitel 2.1), Alltagsstrukturen und -ordnungen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (siehe Kapitel 2.2) sowie Interaktionen in diesen Einrichtungen (siehe Kapitel 2.2 und 2.3), nämlich das Sichtbarmachen von Schaltstellen der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in Form einer Herstellung durch das Zusammenwirken unterschiedlicher AkteurInnen. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel unter der Berücksichtigung von Erträgen und Grenzen der durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse abschließend diskutiert.

7. Schlussbetrachtung: Die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag

In diesem Schlusskapitel steht die Frage im Fokus, welchen Beitrag die vorliegende Arbeit als qualitativ-ethnographische Untersuchung zur laufenden Debatte um Bildungsungleichheit leistet. Hierzu werden zunächst Ansatz, Verortung und Ergebnisse der vorliegenden Arbeit im Überblick dargestellt (Kapitel 7.1), bevor die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag über die Darstellung der Herstellung von Ungleichheitsrelevanz im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit beantwortet wird (Kapitel 7.2). Anschließend werden Erträge und Grenzen der Untersuchung (Kapitel 7.3) im Hinblick auf die Exploration von Schaltstellen (Kapitel 7.3.1), die Relationierung von Mikro-, Meso- und Makroebenen (Kapitel 7.3.2) sowie die Vereinbarkeit von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen (Kapitel 7.3.3) im Rahmen der Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit diskutiert.

7.1 Rückblick auf die vorliegende Arbeit: Ansatz, Verortung und Ergebnisübersicht

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Annahme, dass es bereits vor der Einschulung, d.h. vor einer verpflichtenden Partizipation in Bildungsinstitutionen Situationen gibt, in denen Bildung fokussiert und gezielt gefördert wird und eine solche frühe Bildungsförderung potentiell soziale Ungleichheit befördert. Im Hinblick auf eine solche Entstehung bzw. Reproduktion sozialer Ungleichheit lag der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der Frage, wie sich eine Betonung von Bildung in der frühen Kindheit ausprägt und inwiefern Kinder hierbei Bevor- oder Benachteiligungen erfahren, die ihnen das Erreichen bestimmter Bildungsstufen erleichtern oder erschweren. Diese Potentialität wurde im Begriff der Ungleichheitsrelevanz gefasst und in Luxemburger Kindertageseinrichtungen und Vorschulen anhand von Orientierungen und Praktiken von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern im Bildungs- und Betreuungsalltag untersucht.

Dieser Untersuchungsfokus lässt sich in bildungssoziologische Forschungen zur Genese sozialer Ungleichheit einordnen. Wie allgemein in Kapitel 1 und mit Blick auf Studien zur (früh-)kindlichen Bildung und Betreuung in Ka-

pitel 2 gezeigt werden konnte, greifen quantitative und qualitative Untersuchungsansätze die Genese sozialer Ungleichheit jeweils unterschiedlich auf. So untersuchen Forschungsarbeiten, die die Position der Eltern in den Vordergrund stellen, die Genese sozialer Ungleichheit im Hinblick auf Bildungs- und Betreuungsentscheidungen, die Entwicklung von Bildungs- und Betreuungsalltagen auf Basis sozioökonomischer Faktoren oder das Zusammenspiel von strukturellen Gegebenheiten und individuellem Handeln bezüglich Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -kulturen. Studien, die die Position von ErzieherInnen oder LehrerInnen zentral setzen, greifen die Genese sozialer Ungleichheit hinsichtlich Handlungsorientierungen und -mustern oder Differenzierungs- und Normierungspraktiken auf. Forschungsarbeiten, die die Position von Kindern in den Blick nehmen, untersuchen die Genese sozialer Ungleichheit vor dem Hintergrund einer zwischen Kindern und Erwachsenen bestehenden generationalen Ordnung in Interaktionen bzw. Praktiken. Zusammengefasst fokussieren die referierten Studien zur Genese sozialer Ungleichheit also entweder die Reproduktion bestehender Ungleichheiten bzw. ungleicher Verhältnisse oder aber die potentielle Entwicklung von Diversität über Differenz zu Ungleichheit, auf einem Kontinuum von langfristigen Bildungs- und Betreuungsentscheidungen hin zu einer (situativen) Herstellung von Bildungs- und Betreuungsoptionen. Bezüglich ECEC-Arrangements wird teilweise deutlich, dass es Konstellationen von Eltern und ErzieherInnen bzw. LehrerInnen oder aber ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und Kindern gibt, in deren Rahmen die bestmögliche Förderung und Entwicklung des Kindes verhandelt wird.

Vor dem Hintergrund dieser Komplexität wurde die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit als qualitative Mehrebenenanalyse in zwei Schritten konzipiert. In einem ersten Schritt wurden Ausprägungen eines Fokus auf Bildung auf drei Ebenen analysiert: Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen von der Position der Eltern (Ebene 1), Alltagsstrukturen und -ordnungen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von der Position der ErzieherInnen und LehrerInnen (Ebene 2) und Interaktionen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von der Position der ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder (Ebene 3).

So ließen sich auf Ebene 1 Wünsche oder Ansprüche von Eltern an die Bildung und Betreuung ihrer Kinder erarbeiten: Serviceorientierung, Lage und Atmosphäre, Qualität und Pädagogik sowie sprachliche, soziale und motorische Förderung. Auf Ebene 2 zeigten sich in der Analyse (Spannungs-)Verhältnisse hinsichtlich der Vereinbarung von Bildungs- und Betreuungsaufgaben im Einrichtungsalltag, die in den Gegensatzpaaren Flexibilität vs. Regelhaftigkeit, Serviceorientierung vs. Bildungspartnerschaft, Selbstständigkeit vs. gerichtete (Sprach-/Motorik-)Förderung, Individualität vs. Kollektivität, Eigenständigkeit vs. (vorgegebene) Regelhaftigkeit, Bereichsförderung vs. ganz-

heitliches Lernen und individuelle Förderung vs. Kompensation gefasst wurden. Auf Ebene 3 ließen sich schließlich Anpassungsleistungen oder Kompetenzen, welche ErzieherInnen oder LehrerInnen von Kindern im Bildungs- und Betreuungsalltag fordern und fördern und die die Kinder (re-)produzieren oder nicht, ausdifferenzieren: die „richtige" Sprache „richtig" anwenden, sich bei Tisch „kommunikativ" verhalten, sich während geführter Aktivitäten „kollektiv" verhalten, sich an Mahlzeitenregeln halten, sich im Klassenraum (sprachlich und sozial) „richtig" verhalten, (fremd-)sprachliche Kompetenzen „richtig" einsetzen, Lernen und Unterricht mit Blick auf Sprache reproduzieren, Motorik, Sozialverhalten und Sprachkompetenz koordinieren, Sprache, Sozialverhalten, Motorik und Informationskompetenz „takten" sowie Feinmotorik und Diskussion üben (vgl. Abbildung 23 in Kapitel 5.5).

Neben diesen ebenenspezifischen Kategorien konnten im Rahmen der Analyse von Ausprägungen eines Fokus auf Bildung auch Widersprüche und Brüche aufgezeigt werden, die sich aus der Spaltung des Luxemburger Bildungs- und Betreuungssystems in einen Bildungs- und einen Betreuungssektor ergeben (siehe Abbildung 1 in der Einleitung) und den Alltag in der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Luxemburg entscheidend prägen. So existieren die auf Ebene 1 der Mehrebenenanalyse thematisierten Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern nicht unabhängig von Fragen der Vereinbarkeit auf der einen und impliziten Verständnissen von Qualität und Pädagogik auf der anderen Seite. Auf Ebene 2 zeigte die Analyse der Alltagsstrukturen und -ordnungen von der Position der ErzieherInnen und LehrerInnen in Einrichtungen, dass trotz der funktionalen Trennung von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen größere Unterschiede in den Strukturen und Ordnungen innerhalb einzelner Einrichtungen als zwischen den Strukturen und Ordnungen verschiedener Einrichtungstypen bestehen. So konnten unterschiedliche Grade der Alltagsstrukturierung in den drei untersuchten Crèches herausgearbeitet werden, die tendenziell unabhängig von einer möglichen ministeriellen Konvention sind, d.h. über die Differenz zwischen konventionierten und nichtkonventionierten Crèches hinaus bestehen. Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass es nicht nur in Crèches, d.h. in dem Care-Sektor zugeordneten Einrichtungen spezifische Spannungen hinsichtlich der Vereinbarkeit von Bildungs- und Betreuungsaufgaben gibt, sondern (wenn auch eingeschränkt) ebenso in Précoce- bzw. Préscolaire-Klassen, die zu unterschiedlichen „Verschulungsgraden" des Unterrichts führen. Diese ließen sich in der vorliegenden Untersuchung auf individuelle Bedürfnisse des Umfelds der jeweiligen Einrichtung und somit unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der ErzieherInnen oder LehrerInnen zurückführen. Auf Ebene 3 der Mehrebenenanalyse konnten Letztere wiederum in jeweils unterschiedlich ausgeprägten Spannungsverhältnissen zwischen Anpassung und Eigenständigkeit der Kinder, d.h. je unterschiedliche Ausprägungen von Agency (siehe Kapitel 2.3.1), wiederentdeckt werden. Ebenenübergreifend lässt sich hier festhalten, dass die

Vermittlung von Bildung und Betreuung eine am Kind orientierte Förderung von Bildungskompetenzen herausfordert bzw. erschwert. Außerdem reduziert insbesondere Zeitknappheit im Alltag die Wahrscheinlichkeit einer solchen bildungsorientierten Förderung.

In einem zweiten Schritt wurden die oben genannten Ausprägungen eines Fokus auf Bildung unter Berücksichtigung von Widersprüchen und Brüchen im Bildungs- und Betreuungsalltag entlang der Themen Sprache, Sozialverhalten und Essen sowie unterschiedlichen Konstellationen zwischen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern – als ungleichheitsrelevante Themen und Konstellationen von AkteurInnen – hinsichtlich der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz diskutiert. Unter Rückgriff auf eine Heuristik aus der Untersuchung Beyers (siehe Abbildung 24 in Kapitel 6.1) wurde deutlich, dass Differenzen bzw. Differenzierungen hierbei eine zentrale Rolle spielen, nämlich dann, wenn im Rahmen des Erlernens, der Nutzung und Förderung der luxemburgischen Sprache, der Förderung von Sozialverhalten bzw. Vermittlung von Sozialkompetenz sowie der Vermittlung von Förderung und Sorge sowie Individualität und Kollektivität im Umgang und Verhalten beim Essen zwischen Richtig und Falsch unterschieden wird. Richtig und Falsch beziehen sich hier hauptsächlich auf die Beurteilung des Verhaltens von Kindern durch ErzieherInnen oder LehrerInnen im Bildungs- und Betreuungsalltag, welches oft direkt auf die Kinder selbst übertragen wird, sodass einzelne Kinder entweder als kompetent oder aber inkompetent bewertet werden. Solche Bewertungen basieren in der vorliegenden Untersuchung oftmals auf „verdeckten Zuschreibungen" hinsichtlich der von Beyer (2013a) genannten Einflussfaktoren Migrationshintergrund, Bildungsmilieu und körperliche/geistige Beeinträchtigungen. Diese verdeckten Zuschreibungen scheinen auch in Interaktionen zwischen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern zu bestehen bzw. sich z.B. über das Versichern von Kompetenzen oder aber Problematisieren von Inkompetenzen der Kinder zu verfestigen und zu verschärfen. Ungleichheitsrelevanz entsteht hierbei folglich über einen bewertenden Umgang bildungsbezogener Kompetenzen im Zusammenspiel des Handelns unterschiedlicher AkteurInnen, d.h. Ungleichheitsrelevanz wird hergestellt. Dass es sich hierbei um einen Herstellungsprozess handelt, der sich in das Strukturebenenmodell von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) zur Genese sozialer Ungleichheit einordnen lässt, wird im Folgenden entlang des ungleichheitsrelevanten Themas Sprache dargestellt.

7.2 Die Herstellung von Ungleichheitsrelevanz im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit

Wie bereits oben erwähnt, zeigen die Analysen der vorliegenden Untersuchung, dass Differenzen bzw. Differenzierungen im Luxemburger Bildungs- und Betreuungsalltag hinsichtlich der Entstehung bzw. Herstellung von Ungleichheitsrelevanz eine große Tragweite haben. So werden in der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Luxemburg *unterschiedliche* Sprachen gesprochen und *unterschiedlich* verwendet, Sozialverhalten *variiert* in *unterschiedlichen* Gruppen und zwischen *unterschiedlichen* Kindern, Essen bzw. Essverhalten *variiert* je nach Mahlzeitenkontext. Diese Unterschiede sind nun oft nicht neutral, was bedeutet, dass sie nicht immer akzeptiert werden. Dies wird z.B. hinsichtlich der Tatsache verständlich, dass konventionierte Crèches und die Education Précoce bzw. Préscolaire in Luxemburg eine „Proluxemburgischpolitik" praktizieren, die andere Sprachen diskriminiert. In diesem Zusammenhang konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Nico, ein Schuljunge mit Migrationshintergrund, beobachtet werden, welcher seine Lehrerin während des freien Unterrichts in einer Klasse der Education Préscolaire auf Französisch fragt, ob er auf die Toilette gehen könne. Die Lehrerin erlaubt Nico so lange nicht, den Waschraum aufzusuchen, bis er sie nochmals auf Luxemburgisch um Erlaubnis fragt (siehe Kapitel 5.4.2.1).

Betrachtet man die angesprochene „Proluxemburgischpolitik" als allgemeine Praxis und den elterlichen Wunsch, die Bildung ihrer Kinder zu fördern, als generelle Orientierung (siehe Kapitel 5.3 und 5.2), ist es nicht überraschend, dass das Erlernen, Nutzen und Fördern der luxemburgischen Sprache zentrale Bildungsziele in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Luxemburg darstellen (siehe Kapitel 6.1.1). Das allein ist nicht wichtig für die Herstellung von Ungleichheitsrelevanz, verstanden als ein Potential für Bevor- bzw. Benachteiligung. Es ebnet jedoch den Weg dafür, dass der Gebrauch unterschiedlicher Sprachen in speziellen Kontexten jeweils als adäquat oder aber inadäquat klassifiziert wird, wie dies am Beispiel von Nico deutlich wird (s.o.). Ein solches Klassifizieren kann dann wiederum zu einer weiteren, stärker bewertenden Klassifizierung führen, nämlich der Klassifizierung eines bestimmten Sprachgebrauchs mit Blick auf die Sprachkompetenz oder aber Sprachinkompetenz bestimmter Kinder.

Eine solche Klassifizierung zweiter Ordnung konnte hinsichtlich Nicos „Toilettenanfrage" nicht beobachtet werden, sie ist jedoch in einer kompensatorischen Lernaktivität im Rahmen des Appui in der gleichen Klasse der Education Préscolaire von Bedeutung. Während dieser Aktivität bittet die zuständige Lehrerin die Kinder zunächst darum, auf Luxemburgisch bis zehn zu zählen. Nachdem die Kinder diese Lernaufgabe mit unterschiedlichem Erfolg abgeschlossen haben, berichtet die Lehrerin ihrer Kollegin von „Spezialfällen,

die noch kein Luxemburgisch können“, d.h. bestimmten Kindern aus der Klasse, die mehr Zeit dafür benötigen, die luxemburgische Sprache zu lernen, als andere (siehe Kapitel 5.3.2.1.1). Indem sie den Begriff „Spezialfälle“ verwendet, weist die Lehrerin darüber hinaus darauf hin, dass sie die Kinder, die mehr Zeit zum Erlernen des Luxemburgischen benötigen, als „anders“, eben „speziell“ ansieht in dem Sinne, dass sie unverhältnismäßig viel Zeit zum Erlernen der luxemburgischen Sprache benötigen. So interpretiert deutet sich hier also ein Potential für Bevor- bzw. Benachteiligung auf Grundlage einer zugeschriebenen Lernschwäche an. Zu beachten ist hierbei allerdings, dass die beschriebene kompensatorische Lernaktivität zu Beginn des Schuljahres stattgefunden hat, d.h. zu einem Zeitpunkt, wenn LehrerInnen in der Education Préscolaire gerade erst damit beginnen, die Kinder in Luxemburgisch zu unterrichten (siehe Einleitung). Diese Tatsache verweist auf verdeckte Zuschreibungen bezüglich Kindern mit Migrationshintergrund, welche die Lehrerin als Determinanten sozialer Ungleichheit aktiviert, indem sie mit ihrer Kollegin spricht: „Migrantenkinder sind ‚Spezialfälle‘ mit geringeren Kompetenzen (oder geringerer Motivation), Luxemburgisch zu lernen“. Vor dem Hintergrund, dass Luxemburgisch die Sprache ist, die die verpflichtende Alphabetisierung im Deutschen ab der Grundschule erleichtern soll (siehe Einleitung), können wir sogar so weit gehen zu sagen, dass der Ausspruch der Lehrerin auf Dimensionen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit hindeutet, indem sie behauptet, dass Kinder mit Migrationshintergrund geringere Chancen hätten, in der Schule erfolgreich zu sein, was die luxemburgische PISA-Studie untermauert (vgl. Ugen et al. 2013: 100f.). An dieser Stelle lässt sich an den in Kapitel 6.2.4.1 formulierten Gedanken zu zwischen den AkteurInnen bestehenden Diskursen anknüpfen, die sich – so wird hier deutlich – in diskursive Praktiken, d.h. „Praktiken des Unterscheidens, Zuschreibens und Verschiebens von Bedeutungen“ (Wrana 2015: 138; vgl. auch Wrana 2012; Wrana und Langer 2007; Koch 2013) realisieren. Mit Bezug auf das Modell qualitativer Mehrebenenanalyse von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) bzw. Hummrich und Kramer (2011) wird dabei deutlich, dass Relationen zwischen einzelnen Ebenen nicht nur hierarchisch, sondern auch diskursiv charakterisiert sein können, weshalb die Konkretisierung spezifischer Start- oder Referenzpunkte für die ebenenübergreifende Analyse hier weniger sinnvoll erscheint (vgl. hierzu Abbildung 8 in Kapitel 3.3.1).

Die beiden hier berücksichtigten Beispiele „Toilettenanfrage“ und „Spezialfälle“ zeigen nicht nur, dass Sprache als ungleichheitsrelevantes Thema betrachtet werden kann, welches Determinanten, Dimensionen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit aufzudecken vermag. Darüber hinaus zeigen die Beispiele, dass die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in spezifischen Konstellationen von AkteurInnen aufzutreten scheint – als eine Vorstufe von Mechanismen sozialer Ungleichheit (siehe hierzu Solga, Berger und Powell 2009 in Kapitel 1.2.1).

In den beiden soeben beschriebenen Situationen interagiert eine Lehrerin mit einem Kind bzw. Kindern. In der „Spezialfälleszene“ oder vielmehr im Anschluss daran interagiert eine Lehrerin mit einer Kollegin. Da im Rahmen dieser Arbeit keine direkten Interaktionen zwischen Eltern und ErzieherInnen oder Eltern und LehrerInnen mit dem Fokus auf Sprache beobachtet werden konnten, wird im Folgenden ein indirektes, d.h. erzähltes Beispiel aufgegriffen, welches die Interaktion zwischen Eltern und ErzieherInnen oder LehrerInnen als eine weitere zentrale Konstellation von AkteurInnen im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag herausstellt.

Darauf orientiert, dass ihre Tochter früh Luxemburgisch lernt, berichtet Nadines Mutter, die serbokroatische Wurzeln hat (siehe Kapitel 5.1.1), im Interview, dass sie mit einer Erzieherin in Nadines Crèche über ihre Pläne, Nadine in eine Klasse der Education Précoce zu geben, gesprochen habe. Dabei erwähnt sie die Schwierigkeit, sich als berufstätiges Elternteil an die Öffnungszeiten der Education Précoce anzupassen, und verleiht gleichzeitig ihrer Angst Ausdruck, dass ihre Tochter keine ausreichende Sprachkompetenz für die Alphabetisierung im Deutschen entwickeln könne, wenn sie ein weiteres Jahr in der Crèche bleibe. In ihrer Antwort versichert die Erzieherin Nadines Mutter, dass ihre Tochter ausreichend Optionen habe, um ihre Sprachkompetenz auszubauen, wenn sie in der „Vorschulgruppe“ der Crèche verweile. Infolgedessen entschied sich Nadines Mutter gegen die freiwillige Vorschule (siehe Kapitel 5.2.1).

Obwohl diese Interaktion zwischen Nadines Mutter und der Erzieherin ausgeglichen scheint in dem Sinne, dass die Erzieherin Nadines Mutter in ihrem Förderplan zur sprachlichen Entwicklung unterstützt, kann dennoch hier der Gedanke einer Blockierung nicht ganz außer Acht gelassen werden. In dieser Hinsicht ist es nicht nur der Arbeitsplan ihrer Mutter, der Nadine daran hindert, in die Education Précoce zu gehen, sondern auch die Empfehlung der Erzieherin. Diese Empfehlung beruht potentiell auf ähnlichen verdeckten Zuschreibungen wie in den Beispielen zuvor: „Migrantenkinder sind nicht in der Lage oder nicht willens, die luxemburgische Sprache zu lernen (und benötigen daher keine spezielle Sprachförderung)“ (siehe Kapitel 6.2.2.1).

Solche Konstellationen von AkteurInnen zeigen nun aus Sicht der Autorin – ergänzend zu ungleichheitsrelevanten Themen –, dass Ungleichheitsrelevanz nicht einfach „irgendwie“ entsteht, sondern hergestellt wird. Schaut man sich die drei hier genannten Konstellationen von AkteurInnen als konkrete Situationen genauer an, so zeigt sich nämlich, dass z.B. die von einer Lehrerin geleitete kompensatorische Gruppenlernaktivität oder aber die informellen Gespräche zwischen ErzieherInnen und Eltern zur Planung der kindlichen Sprachentwicklung als Schaltstellen in der Entstehung sozialer Ungleichheit verstanden werden können. Ein Fokus auf solche Schaltstellen hebt dann hervor, dass die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz virulent wird, wenn AkteurInnen zusammenkommen und (gemeinsam) handeln. Dabei sind, wie bereits in

Kapitel 6.2.4.2 angemerkt wurde, neben den in der vorliegenden Arbeit thematisierten auch andere Konstellationen von AkteurInnen denkbar, die die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz begünstigen können bzw. im Rahmen derer Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag hergestellt wird. Hier wäre z.B. auch interessant, inwiefern sich ErzieherInnen oder LehrerInnen mit BildungspolitikerInnen austauschen. Die hier implizit angesprochene politische Ebene, darauf wurde bereits in Kapitel 6.3.2 verwiesen, konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus forschungspragmatischen Gründen nicht berücksichtigt werden. Hiermit sind mögliche Grenzen der vorliegenden Untersuchung angesprochen, welche im folgenden Kapitel berücksichtigt werden.

7.3 Erträge, Grenzen und Perspektiven

Wie Eisenhart (2014) mit der Gegenüberstellung von einer an Bildung interessierten Ethnographie und Bildungsforschung im Allgemeinen für den US-Kontext darstellt, „verblasst" die Frage nach der Genese sozialer Ungleichheit, die in dieser Arbeit über die Entstehung von Ungleichheitsrelevanz in den Blick genommen wurde, meist vor dem Hintergrund quantitativ-empirischer Bildungsforschung, die in der aktuellen Debatte sehr viel populärer ist (siehe Kapitel 1.3). Vor diesem Hintergrund wird die Differenzierung zwischen Forschungsarbeiten, die Entwicklungen oder Ergebnisse sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen, immer wieder reproduziert, obwohl beide Forschungslinien den Mangel und gleichzeitig die Bedeutung einer Erforschung von Mechanismen sozialer Ungleichheit betonen, wie anhand des Strukturebenenmodells von Solga, Berger und Powell (2009; siehe Kapitel 1.2.1) gezeigt werden konnte. Wo in diesem Zusammenhang Erträge, aber auch Grenzen der vorliegenden Arbeit liegen, wird im Folgenden hinsichtlich einer Exploration von Schaltstellen und einer Relationierung von Mikro-, Meso- und Makroebene diskutiert und im Hinblick auf Möglichkeiten der Vereinbarkeit qualitativer und quantitativer Forschungszugänge zusammengefasst.

7.3.1 Exploration von Schaltstellen

Die Notwendigkeit einer Erforschung von Mechanismen sozialer Ungleichheit hat die vorliegende Arbeit aufgegriffen, indem sie den Blick auf die Potenzialität sozialer Ungleichheit gerichtet hat, d.h. die Frage, wie soziale Ungleichheit entstehen bzw. reproduziert werden könnte. Der Mehrwert eines solchen Forschungsansatzes liegt in seiner Offenheit, d.h. seinem explorativen Charak-

ter begründet – so wurden hier nicht im Vorhinein Determinanten sozialer Ungleichheit, z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund oder Bildungsmilieu als Ausgangsvariablen bestimmt, die Bildungschancen 2-4jähriger Kinder positiv oder negativ beeinflussen, sondern es wurde – lediglich unter der Engführung auf das Thema *Bildung* – danach gefragt, wie sich ein Fokus auf Bildung im Alltag 2-4jähriger Kinder ausprägen kann und wie dabei Ungleichheit potentiell entsteht (vgl. hierzu Beyer 2013a; siehe Abbildung 24 in Kapitel 6.1). Ein solcher Fokus auf Exploration setzt soziale Ungleichheit nicht als Anfangs-, sondern vielmehr als möglichen Endpunkt einer Untersuchung (vgl. Kalthoff 2006: 96).

Wie Kapitel 7.2 im Detail zeigt, konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung das zu Beginn eingeführte Verständnis von Ungleichheitsrelevanz als potentielle Bevor- bzw. Benachteiligung von Kindern im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag (siehe Einleitung) sukzessiv – ganz im Sinne einer explorativen Untersuchung (vgl. Bollig, Honig und Nienhaus 2016: 10; siehe auch Kapitel 4) – entlang der Datenanalysen erweitert und konkretisiert werden. Somit liegt der Mehrwert der vorliegenden Arbeit nicht in einer Überprüfung von konkreten Hypothesen darüber, wie Ungleichheitsrelevanz entsteht, sondern darin, dass ein Verständnis des „Wies" der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz über die Arbeit mit ungleichheitsrelevanten Themen und Konstellationen von AkteurInnen (siehe Kapitel 6.1 und 6.2) als Herstellung innerhalb von Schaltstellen spezifiziert werden konnte.

Im Prozess der Exploration der Herstellung von Ungleichheitsrelevanz im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit konnten darüber hinaus Erkenntnisse über Widersprüche und Brüche im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag gewonnen werden (siehe Kapitel 7.1), die auf die systemische Trennung zwischen Bildung und Betreuung in Luxemburg (siehe Abbildung 1 in der Einleitung) zurückgeführt werden können. Diese Erkenntnisse können aus Sicht der Autorin im Hinblick auf einen pragmatischen Umgang mit sozialer Ungleichheit berücksichtigt werden, z.B. um spezifische, für Luxemburg geltende, bildungspolitische Maßnahmen zu entwickeln, die sozialer Ungleichheit in der (früh-)kindlichen Bildung und Betreuung entgegenwirken können.

Vor diesem Hintergrund gibt die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte explorative Untersuchung nicht nur Antworten auf die Forschungsfrage nach der Entstehung von Ungleichheitsrelevanz, sondern darüber hinaus auch Hinweise auf das Zusammenspiel von Bildung und Betreuung, auf Widersprüche und Brüche im Bildungs- und Betreuungsalltag 2-4jähriger Kinder, die im Rahmen weiterer Untersuchungen einerseits und bildungspolitischer Arbeit zu sozialer Ungleichheit andererseits bedeutsam sind. Somit erscheint eine qualitativ-explorative Vorgehensweise im Allgemeinen und eine qualitative Mehrebenenanalyse auf Basis ethnographischer Fallstudien im Besonderen für Erkenntnisgewinne hinsichtlich der Genese sozialer Ungleichheit als geeignet.

7.3.2 Relationierung von Mikro-, Meso- und Makroebene

In der hier durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse, die nicht als eigenständige Methode zu verstehen ist, sondern eine Heuristik darstellt, die das Arbeiten mit unterschiedlichen Methoden zulässt (siehe Kapitel 3.3), konnte nicht nur vom Einzelfall abstrahiert, sondern auch eine Kontextualisierung der Analyseergebnisse vorgenommen werden, und zwar über die Vermittlung dreier Ebenen. Gegenüber einer separaten Analyse von Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen von Eltern, Alltagsstrukturen und -ordnungen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sowie Interaktionen in diesen Einrichtungen besteht der Mehrwert der hier durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse dabei im Sichtbarmachen der oben beschriebenen Schaltstellen in der Genese sozialer Ungleichheit im Rahmen der Herstellung von Ungleichheitsrelevanz durch unterschiedlich zueinander konstellierte AkteurInnen (siehe Kapitel 6.3.1).

Trotz oder gerade wegen der ethnographischen Grundlage der durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse wurde hierbei neben einzelnen Situationen die „Organisation, die Ungleichheit (mit-)produziert“ (Diehm, Kuhn und Machold 2013: 46, im Original kursiviert; siehe Kapitel 3.1.2) in Form der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, die Nadine, Tito und Stephanie im Alltag besuchen, auf Ebene 2 (siehe Kapitel 5.3) berücksichtigt, d.h. Ergebnisse auf Mikro- und Mesoebene generiert. Ähnlich jedoch wie in der Untersuchung Beyers (2013a; siehe Kapitel 3.4.1) konnte die Makroebene nur indirekt über die Berücksichtigung gesetzlicher Rahmenbedingungen der Bildung und Betreuung berücksichtigt werden. In dieser Hinsicht lässt sich fragen, ob für die vorliegende Untersuchung die Bezeichnung *Mehrebenenanalyse* angemessen ist (vgl. Kapitel 6.3.2) oder ob es sich nicht vielleicht eher um eine Zwei-Ebenen-Analyse handelt, die Mikro- und Mesoebene miteinander vermittelt. Auch wenn die vorliegende Arbeit über das Sichtbarmachen von Schaltstellen in der Genese sozialer Ungleichheit definitiv einen Beitrag zur Erforschung von Mechanismen sozialer Ungleichheit, d.h. der Ebene im Strukturebenenmodell, die Determinanten und Dimensionen sozialer Ungleichheit zueinander in Beziehung setzt (vgl. Solga, Berger und Powell 2009: 19; siehe Abbildung 2 in Kapitel 1.2.1), leistet, reicht die Untersuchung von Mikro- und Mesoebene im Rahmen der Genese sozialer Ungleichheit – verstanden als ein sozialstrukturelles Phänomen, welches über eine systematische Bevor- oder Benachteiligung in Erscheinung tritt (siehe Kapitel 1.2) – allein nicht aus, um soziale Ungleichheit umfassend zu erforschen.

In diesem Zusammenhang hat die vorliegende explorative Untersuchung zur Entstehung von Ungleichheitsrelevanz jedoch gezeigt, dass im luxemburgischen Bildungs- und Betreuungssystem immer wieder (spannungsgeladene) Wechselverhältnisse zwischen Bildung und Betreuung (siehe Kapitel 7.1) zutage treten, z.B. mit Blick auf die Verwendung disziplinarischer Maßnahmen

zur Aufrechterhaltung einer auf Bildung fokussierten Alltagsordnung in Stephanies Crèche (siehe Kapitel 5.3.1.3) oder einer Orientierung an ganzheitlichem, d.h. disziplinübergreifendem Lernen in den Précoce-Klassen von Tito und Stephanie (siehe Kapitel 5.3.2.2 und 5.3.2.3). Dabei lässt sich der im Alltagsverlauf teilweise sehr abrupt stattfindende Wechsel von Disziplin und Selbstständigkeit nicht nur zurückführen auf die Problematik der Vereinbarkeit von Bildungsorientierung in Stephanies Crèche bzw. die Bildungsaufgaben in Titos und Stephanies Education Précoce und die Betreuungsaufgaben in Stephanies Crèche sowie die Betreuungsnotwendigkeit in Stephanies und Titos Education Précoce, sondern möglicherweise auch auf eine unterschiedlich bzw. ungleich zusammengesetzte SchülerInnenschaft (siehe Kapitel 5.4.3). Dies thematisiert z.B. Titos Lehrerin in der Education Précoce mit Blick auf unterschiedliche „Spaziergewohnheiten" der Schulkinder entlang ihrer familiären Herkunft.

Diese Wechselwirkungen im luxemburgischen Bildungs- und Betreuungssystem sind nun im Hinblick auf eine bildungspolitische Makroebene dahingehend interessant, dass institutionelle Bildung und Betreuung in Luxemburg im Vergleich zu anderen europäischen Staaten noch nicht allzu lange besteht (vgl. Seele 2015: 8; siehe auch Daly 2004; Esping-Andersen 2002; Lister 2006; Michel und Mahon 2002; Scheiwe 2009) und erst z.B. über die Einführung der Bildungs- und Betreuungsgutscheine (Chèque-Service Accueil (CSA); siehe Einleitung) und die Neuorganisation der Vorschulstufen im Jahr 2009 an Bedeutung zugenommen hat (vgl. Seele 2015: 9; siehe auch Haag 2012). Das Feld luxemburgischer Bildung und Betreuung ist somit noch nicht fest etabliert, politische Rahmenbedingungen werden immer noch und immer wieder neu ausgehandelt (vgl. Seele 2015: 10). Dass dies besondere Auswirkungen auf die Genese sozialer Ungleichheit in Luxemburg hat, ist sicher keine gewagte These.

Vor diesem Hintergrund würde eine weitere Erforschung der beschriebenen (Spannungs-)Verhältnisse zwischen Bildung und Betreuung im Zusammenspiel mit sich verändernden gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht nur die hier nicht umfassend berücksichtigte Makroebene konturieren, sondern auch der Schwierigkeit Rechnung tragen, eine Verbindung zwischen Mikro- und Makroebene herzustellen (vgl. Becker und Lauterbach 2016; siehe auch Kapitel 3.1) und so bisherige Untersuchungen zur Genese sozialer Ungleichheit sinnvoll ergänzen.

7.3.3 Die Vereinbarkeit qualitativer und quantitativer Forschungszugänge

Auch wenn Analysen auf Makroebene bzw. eine Verbindung von Mikro- und Makroebene, wie soeben dargestellt, essentiell ist, so zeigt doch das zentrale

Ergebnis der vorliegenden Arbeit – die Herstellung von Ungleichheitsrelevanz über ein Zusammenspiel unterschiedlicher AkteurInnen im Rahmen eines Fokus auf Bildung –, welchen besonderen Wert Untersuchungen auf Mikro- bzw. Mesoebene im Rahmen der Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit haben. Dies wird auch bei Eisenhart (s.o.) deutlich:

> „[…] ‚difference' and ‚inequality' are understood as interactional accomplishments and representational technologies that can and do move back and forth across levels of activity, spaces of discourse, actors, and contexts. […] difference and inequality are continually being constituted, produced, negotiated and changed in ways that create rich, ever-changing contexts for investigation and reflection" (Eisenhart 2014: 57).

In dieser Hinsicht zeigt die vorliegende Arbeit nicht nur Potentiale hinsichtlich der Genese sozialer Ungleichheit, sondern auch Potentiale für qualitative und besonders ethnographische Methoden zur Erforschung der Genese sozialer Ungleichheit. So kann, wie in dieser Arbeit, über das Sichtbarmachen von Schaltstellen, also der Art und Weise, wie soziale Ungleichheit potentiell Bedeutung erlangt, die Blackbox der Mechanismen sozialer Ungleichheit ein Stück weit geöffnet werden,[171] was in zumeist quantitativ ausgerichteten Forschungsarbeiten zu Determinanten und Dimensionen sozialer Ungleichheit, beispielsweise über die Erforschung des Zugangs zu bestimmten Bildungseinrichtungen oder spezifischer Leistungstests, in der Regel nicht gelingt (siehe Kapitel 1; vgl. hierzu auch Kelle und Erzberger 2010: 300f., 306 sowie Emmerich und Hormel 2017: 103). Anhand der hier durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse auf Grundlage ethnographischer Fallstudien zu Bildungs- und Betreuungsarrangements zeigt sich dagegen, dass Bildungsungleichheiten im Speziellen und soziale Ungleichheit im Allgemeinen prozesshaft zu verstehen sind, da sie sich über Orientierungen und Praktiken realisieren und oft auf verdeckten Zuschreibungen seitens der an den Arrangements beteiligten AkteurInnen beruhen.

Vor dem Hintergrund, dass der in der vorliegenden Arbeit für die soeben beschriebenen Mechanismen verwendete Begriff der Schaltstellen an den in quantitativen Forschungsansätzen häufig verwendeten Begriff der Gelenkstellen (siehe Kapitel 1.3.2 und 6.3.1) angelehnt ist, der wiederum durchaus Parallelen zu dem in qualitativen Forschungsarbeiten häufig verwendeten Begriff der Passungsverhältnisse (siehe Kapitel 1.3.1 und 6.3.1) aufweist, stellt sich die Frage, ob die oben aufgerufene Abgrenzung zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen tatsächlich sinnvoll ist. Mit dem Fokus auf eine Untersuchung der Genese sozialer Ungleichheit erscheint es passender, Erträge beider Forschungslinien als einander ergänzend zu betrachten (siehe

171 Die Formulierung wurde hier in Anlehnung an den Obertitel *Eine black box wird geöffnet* des Abschlussberichts zum Forschungsprojekt EDUQUA-COM (vgl. Honig et al. 2015) gewählt.

auch Kapitel 3.1.1). Inwiefern dies zu einer forschungspragmatischen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes mit dem Ziel, die Genese sozialer Ungleichheit umfassend, d.h. auf sämtlichen Sozialebenen zu untersuchen, beitragen kann, muss an dieser Stelle offenbleiben. Mit Kelle und Erzberger (2010), die Möglichkeiten der Integration qualitativer und quantitativer Zugänge unabhängig von spezifischen Forschungsgegenständen diskutieren, lässt sich jedoch ableiten, dass hierfür mehr nötig ist als eine Angleichung von Begriffen bzw. das Hervorheben von Gemeinsamkeiten zwischen den in der vorliegenden Arbeit akzentuierten Passungsverhältnissen und Gelenkstellen oder allgemeiner: Relationen und Korrelationen (siehe Kapitel 1.3 und 6.3.1). Rückblickend auf die vorliegende Arbeit erscheint eine Kombination aufeinander abgestimmter qualitativer und quantitativer Untersuchungsschritte zur Erforschung der komplexen Verknüpfung zwischen Sozialstruktur und sozialer Interaktion dennoch erfolgversprechend (siehe auch Kelle und Erzberger 2010: 307f.).

Emmerich und Hormel zufolge ist vor diesem Hintergrund nicht nur wichtig, das Was und das Wie der Genese sozialer Ungleichheit zu berücksichtigen, sondern vor allem auch danach zu fragen, warum, d.h. zu welchem Zweck soziale Ungleichheit entsteht bzw. reproduziert wird (vgl. Emmerich und Hormel 2017: 118). Eine mögliche Antwort auf die Frage nach dem Warum sozialer Ungleichheit könnte beispielsweise die Legitimierung bestehender (machtvoller) Strukturen in den Vordergrund stellen (siehe hierzu Becker und Hadjar 2017). Auf dieser Grundlage wäre es dann wiederum möglich, gegebenenfalls (politische) Empfehlungen mit dem Ziel der Reduktion sozialer (Bildungs-) Ungleichheiten auszusprechen. Ein solches Ziel lässt sich vor dem Hintergrund verstehen, dass Ungleichheit oft negativ konnotiert ist[172] und ein Phänomen darstellt, das es zu überwinden gilt („something to overcome“, Eisenhart 2014: 57; vgl. auch Becker und Schuchart 2016). An dieser Stelle ist der Schritt von Ungleichheit zu Ungerechtigkeit nicht weit (vgl. Mau und Schöneck 2015; siehe auch Rehbein und Souza 2014). Eine Kritik solcher Missstände bzw. das Formulieren von Zielen, um diese zu überwinden, kann wiederum als besondere Stärke qualitativer Ungleichheitsforschung angesehen werden (vgl. Diehm, Kuhn und Machold 2013: 48; siehe auch Eisenhart 2014: 47). In diesem Sinne kann die Erforschung von „*new landscapes of inequality*“ (Eisenhart 2014: 55) mittels qualitativer Methoden mit Spannung erwartet werden.

172 Eine positivere bzw. neutralere Sichtweise bringt der Fokus auf die Funktion oder Notwendigkeit sozialer Ungleichheit (siehe Kapitel 1).

Literaturverzeichnis

A

Achten, Manuel (2012): Von der Tagesbetreuung zur non-formalen Bildung. Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Luxemburg und zukünftige Herausforderungen. In: Forum 322: 50–52.

Adams, Gina und Rohacek, Monica H. (2010): Child Care Instability: Definitions, Context, and Policy Implications. Abrufbar unter: http://www.urban.org/url.cfm?ID=412278 (zuletzt geprüft am 28.04.17).

Akbaba, Yaliz (2014): (Un-)Doing Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In: Tervooren, Anja, Engel, Nicolas, Göhlich, Michael, Miethe, Ingrid und Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, transcript: 276–289.

Aktionskreis Psychomotorik (2017): Was ist Psychomotorik? Online abrufbar unter: https://www.psychomotorik.com/psychomotorik/was-ist-psychomotorik/ (zuletzt geprüft am 23.05.2017).

Amann, Klaus und Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amann, Klaus und Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main, Suhrkamp: 7–52.

Amann, Wilhem, Fehlen, Fernand und Mein, Georg (2010): Soziokulturelle Milieus in Luxemburg. In: IPSE, Identités, Politiques, Sociétés, Espaces (Hrsg.): Doing Identity in Luxemburg. Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – soziokulturelle Milieus. Bielefeld, transcript: 37–61.

Andresen, Sabine und Hurrelmann, Klaus (2013). Zusammenfassung der 3. World Vision Kinderstudie. Online abrufbar unter: http://www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/Zusammenfassung_Journalisten.pdf (zuletzt geprüft am 28.04.17).

B

Baker, Carolyn D. (2000): Locating Culture in Action: Membership Categorization in Texts and Talk. In: Lee, Alison und Poynton, Cate (Hrsg.): Culture and Text. Discourse and Methodology in Social Research and Cultural Studies. Lanham, Maryland und Oxford, Rowman & Littlefield: 99–113.

Ball, Stephen J., Bowe, Richard und Gewirtz, Sharon (1995): Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts. In: The Sociological Review 43 (1): 52-78.

Barlösius, Eva (2011): Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und München, Juventa.

Bauer, Ullrich (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. Wiesbaden, VS.

Baumert, Jürgen, Stanat, Petra und Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006a): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, VS.

Baumer, Jürgen, Stanat, Petra und Watermann, Rainer (2006b): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen, Stanat, Petra und Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, VS: 96-188.

Becker, Rolf (2011): Warum bildungsferne Gruppen der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer, Rolf-Torsten und Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, VS: 223–235.

Becker, Rolf (2003): Educational Expansion and Persistent Inequalitites of Education. Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. In: European Sociological Review 19 (1): 1–24.

Becker, Rolf und Hadjar, Andreas (2017): Meritokratie – zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs-, und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Auflage. Wiesbaden, Springer VS: 33–62.

Becker, Rolf und Hecken, Anna E. (2009): Why are Working-class Children Diverted from Universities? – An Empirical Assessment of the Diversion Thesis. In: European Sociological Review 25 (2): 233–250.

Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, Springer VS: 3–53.

Becker, Rolf und Schuchart, Claudia (2016): Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In: Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, Springer VS: 461–487.

Berendes, Karin, Fey, Doreen, Linberg, Tobias, Wenz, Sebastian E., Roßbach, Hans-Günther, Schneider, Thorsten und Weinert, Sabine (2011): Kindergarten and Elementary School. In: Blossfeld, Hans-Peter, Roßbach, Hans-Günther und von Maurice, Jutta (Hrsg.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, VS: 203–216.

Bernstein, Basil (1973): Studien zur sprachlichen Sozialisation. 2. durchgesehene Auflage. Düsseldorf, Schwann.

Bernstein, Basil (1972): Der Unfug mit der „kompensatorischen" Erziehung. In: b:e-Redation (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. 2. Auflage. Weinheim, Beltz: 21–36.

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Online abrufbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf (zuletzt geprüft am 28.04.17).

Betz, Tanja (2012): Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a "Good" Childhood. In: Richter, Martina und Andresen, Sabine (Hrsg.): The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing. Dordrecht, Heidelberg, London und New York, Springer: 113–126.

Betz, Tanja (2010): Kindertageseinrichtungen, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In: Bühler-Niederberger, Doris, Mierendorff, Johanna und Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden, VS: 117–144.

Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim und München, Juventa.

Betz, Tanja (2004): Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten-) Milieus. Arbeitspapier II-16. Online abrufbar unter: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier16_bildung_und_soziale_ungleichheit.pdf (zuletzt geprüft am 10.07.2018).
Betz, Tanja und Bischoff, Stefanie (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, Ursula, Edelmann, Doris, Nolte, David und Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 101–118.
Betz, Tanja und Kayser, Laura B. (2016): Herkunftsspezifische Orientierungen von Eltern im Umgang mit Lehrkräften. Grundlagen einer ungleichheitssensiblen Zusammenarbeit. In: Liebers, Katrin, Landwehr, Brunhild, Reinhold, Simone, Riegler, Susanne und Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden, Springer VS: 109–114.
Betz, Tanja, Koch, Katja, Mehlem, Ulrich und Nentwig-Gesemann, Iris (2016): Strukturwandel im Elementarbereich. Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte und Organisationen am Beispiel des Umgangs mit Sprachförderung und Bildungsplänen. In: Liebers, Katrin, Landwehr, Brunhild, Reinhold, Simone, Riegler, Susanne und Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden, Springer VS: 115–130.
Beyer, Beate (2013a): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden, Springer VS.
Beyer, Beate (2013b): Chancengleichheit im Kindergarten? Inkludierende und exkludierende Einstellungs- und Handlungsmuster in Einrichtungen früher Bildung. In: Siebholz et al. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, Springer VS: S. 177–187.
Bischoff, Stefanie und Betz, Tanja (2016): Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität. Handlungsorientierungen von Grundschullehrkräften als Professionalisierungsgegenstand. In: Liebers, Katrin, Landwehr, Brunhild, Reinhold, Simone, Riegler, Susanne und Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden, Springer VS: 87–92.
Bischoff, Stefanie, Betz, Tanja und Eunicke, Nicoletta (2017): Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung. Eine empirische Analyse elterliche Habitustypen. In: Bauer, Petra und Wiezorek, Christine (Hrsg.): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 212–228.
Bloomfield Cucchiara, Maia (2013): Marketing Schools, Marketing Cities. Who Wins and Who Looses When Schools Become Urban Amenities. Chicago und London, University of Chicago Press.
Böhm, Andreas (2010): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 475–485.
Bollig, Sabine, Honig, Michael-Sebastian und Mohn, Bina E. (2016): Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken./Day Care Routine as a Learning Context. Observing and Detecting Informal Learning. (Deutsch/English) Berlin, dohrmann.
Bollig, Sabine, Honig, Michael-Sebastian und Nienhaus, Sylvia (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Portraits zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder. Luxemburg, Universität Luxemburg. Online abrufbar unter: https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/27720/1/CHILD%20Forschungsbericht%20%27Vielfalt%20betreuter%20Kindheiten%27%20doppelseitig.pdf (zuletzt gepüft am 18.05.2017).
Bollig, Sabine und Kelle, Helga (2016): Children as Participants in Practices. The Challenges of Practice Theories to an Actor-Centred Sociology of Childhood. In: Esser, Florian, Baader,

Meike S., Betz, Tanja und Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies. Oxon und New York, Routledge: 34–47.
Bollig, Sabine und Kelle, Helga (2013): Kinder als Akteure oder Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine Akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. Beitrag zur Tagung „Kinder als Akteure – Agency und Kindheit“ (26.–28.09.2013), Hildesheim, Universität Hildesheim. Teaminterne Kommunikation.
Bollig, Sabine und Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara, Kelle, Helga, Boller, Heike, Bollig, Sabine, Huf, Christina, Langer, Antje, Ott, Marion und Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin und Toronto, Barbara Budrich: 201–215.
Bollig, Sabine, Neumann, Sascha, Betz, Tanja und Joos, Margarete (2018): Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In: Betz, Tanja, Bollig, Sabine, Joos, Magdalena, Neumann, Sascha (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 7-20.
Bourdieu, Pierre (2011). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 21. Auflage. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, o.V.: 183–198.
Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York, Wiley.
Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert und Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz und München, UVK.
Bremer, Helmut und Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna, Bremer, Helmut und Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 93–129.
Brennan, Margaret (2007): Beyond Child Care – How Else Could We Do This? Sociocultural Reflections on the Structural and Cultural Arrangements of Contemporary Western Child Care. Australian Journal of Early Childhood 32 (1): 1–9.
Brooker, Liz (2014): Childminders, Parents and Policy: Testing the Triangle of Care. In: Journal of Early Childhood Research (Oktober): 1–15.
Bronfenbrenner, Urie (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main, Fischer.
Bronfenbrenner, Urie (1976): Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen (Neufassung). In: Bronfenbrenner, Urie: Sozialisationsforschung. Stuttgart, Klett: 199–220.
Brunstein, Joachim und Heckhausen, Heinz (2010): Leistungsmotivation. In: Heckhausen, Jutta und Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und Heidelberg, Springer: 145–192.
Bryk, Anthony S. und Stephan W. Raudenbush, Stephan W. (1992): Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods. Los Angeles, London, Neu-Delhi, Singapur und Washington D.C., Sage.
Buchbinder, Mara, Longhofer, Jeffrey, Barrett, Thomas, Lawson, Peter und Floersch, Jerry (2006): Ethnographic Approaches to Child Care Research: A Review of the Literature. In: Journal of Early Childhood Research 4 (1): 45–63.
Budde, Jürgen (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, Anja, Engel, Nicolas, Göhlich, Michael, Miethe, Ingrid und Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen

Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, transcript: 133–148.
Bühler-Niederberger, Doris (2013): Von Komplizen und Störenfrieden – Kindheitskonstruktionen zwischen ‚agency und structure'. In: Braches-Chyrek, Rita, Nelles, Dieter, Oelerich, Gertrud und Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen, Berlin und Toronto, Barbara Budrich: 317–334.
Bundgaard, Helle und Gulløv, Eva (2006): Children of Different Categories: Educational Practice and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions. In: Journal of Ethnic and Migration Studies 32 (1): 145–155.
Burzan, Nicole (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 4. Auflage. Wiesbaden, VS.

C

Campbell Clark, Sue (2000): Work/Family Border Theory: A New Theory of Work/Family Balance. In: Human Relations 53 (6): 747–770.
Capizzano, Jeffrey, Adams, Gina und Sonenstein, Freya (2000): Child Care Arrangements for Children under Five: Variation across States. Online abrufbar unter: http://www.urban.org/UploadedPDF/anf_b7.pdf (zuletzt als verfügbar geprüft am 24.03.14).
CGFP, Confederation Générale de la Fonction Publique (2018): Eine Initiative der „Instruction routière" der hauptstädtischen Polizei: 50 Jahre moderne Verkehrserziehung. Online abrufbar unter: http://www.cgfp.lu/archive-details.html?ref=615 (zuletzt geprüft am 06.08.2018).
Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. 2. Auflage. Los Angeles, London, Neu-Delhi, Singapur und Washington DC, Sage.
Chassé, Karl A. (2010): Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. Wiesbaden, VS.
Chassé, Karl August, Zander, Margherita und Rasch, Konstanze (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 4. Auflage. Wiesbaden, VS.
Choi, Frauke (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Wiesbaden, VS.
Claessens, Amy und Chen, Jen-Hao (2013): Multiple Child Care Arrangements and Child Well Being: Early Care Experiences in Australia. In: Early Childhood Research Quarterly 28 (1): 49–61.
Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden, Springer VS.
Corbin, Juliet M. (2011): Grounded Theory. In: Bohnsack, Ralf, Marotzki, Winfried und Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen und Farmington Hills, MI, Barbara Budrich: 70–75.
Corbin, Juliet M. und Strauss, Anselm L. (1993): The Articulation of Work Through Interaction. In: The Sociological Quaterly 34 (1): 71–83.
Corsaro, William A. (2011): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks, CA, Pine Forge.
Corsaro, William A. und Molinari, Luisa (2000): Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. In: Social Psychology Quarterly 63 (1): 16–33.
Corsaro, William A. (1990): The Underlife of the Nursery School: Young Children's Social Reproduction of Adult Rules. In: Duveen, Gerard und Lloyd, Barbara (Hrsg.): Social Reproduction and the Development of Knowledge. Cambridge, New York und Melbourne, Cambridge University Press: 11-26.
Cregan, Kate und Cuthbert, Denise (2014): Global Childhoods. Issues and Debates. Los Angeles, London, Neu-Delhi, Singapur und Washington, D.C., Sage.

D

Daly, Mary (2004): Changing Conceptions of Family and Gender Relations in European Welfare States and the Third Way. In: Lewis, Jane und Surender, Rebecca (Hrsg.): Welfare State Change. Towards a Third Way? Oxford, Oxford University Press: 135–156.

Dausendschön-Gay, Ulrich, Gülich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (2015): Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Gülich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld, transcript: 21–36.

Dausien, Bettina und Kelle, Helga (2009): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, Bettina, Dausien, Bettina, Lutz, Helma und Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, VS: 189–212.

Davies, Bronwyn und Harré, Rom (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. In: Journal for the Theory of Social Behaviour 20 (1): 43–63.

de Leeuw, Jan und Meijer, Erik (Hrsg.) (2010): Handbook of Multilevel Analysis. New York, Springer.

de Moll, Frederik und Betz, Tanja. (2016): Accounting for Children's Agency in Research on Educational Inequality. The Influence of Children's Own Practices on Their Academic Habitus in Elementary School. In: Esser, Florian, Baader, Meike S., Betz, Tanja und Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies. Oxon und New York, Routledge: 271–289.

Delamont, Sara (2002): Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives. Oxon und New York, Routledge.

Denzin, Norman K. (1978): The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York, McGraw-Hill.

Diehm, Isabell, Kuhn, Melanie und Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, Springer VS: 29–51.

Diehm, Isabell, Kuhn, Melanie, Machold, Claudia und Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5): 644–656.

Dietrich, Cornelie (2016): Essen in der KiTa: Institution – Inszenierung – Imagination. In: Althans, Birgit und Bilstein, Johannes (Hrsg.): Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden, Springer VS: 65–75.

Diewald, Martin und Faist, Thomas (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: Berliner Journal für Soziologie 21 (1): 91–114.

Ditton, Hartmut (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells. Weinheim und München, Juventa.

Dotson, Hilary, M., Vaquera, Elizabeth und Argeseanu Cunningham, Solveig (2015): Sandwiches and Subversion: Teachers' Mealtime Strategies and Preschoolers' Agency. In: Childhood 22 (3): 362-376 (2014 bereits online publiziert).

E

Eisenhart, Margaret (2014): Landscapes of Difference and Inequality: Educational Ethnography in the United States. In: Tervooren, Anja, Engel, Nicolas, Göhlich, Michael, Miethe, Ingrid und Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, transcript: 47–61.

Emerson, Richard M., Fretz, Rachel I. und Shaw, Linda L. (2011): Writing Ethnographic Fieldnotes. 2. Auflage. Chicago, University of Chicago Press.
Emmerich, Marcus und Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell, Kuhn, Melanie und Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, Springer VS: 103–121.
Engel, Uwe (1998): Einführung in die Mehrebenenanalyse. Grundlagen, Auswertungsverfahren und praktische Beispiele. Opladen und Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.
Esping-Andersen, Gøsta (2002): A Child-Centered Social Investment Strategy. In: Esping-Andersen, Gøsta (Hrsg.): Why We Need a New Welfare State. Oxford, Oxford University Press: 26–67.
Eßer, Florian (2016): Neither “Thick” nor “Thin”. Reconceptualising Agency and Childhood Relationally. In: Eßer, Florian, Baader, Meike S., Betz, Tanja und Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies. Oxon und New York, Routledge: 48–60.
Eßer, Florian, Baader, Meike S., Betz, Tanja und Hungerland, Beatrice (2016): Reconceptualising Agency and Childhood. An Introduction. In: Eßer, Florian, Baader, Meike S., Betz, Tanja und Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies. Oxon und New York, Routledge: 1–16.
Europäische Kommission (2009): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa. Ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten. Brüssel, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Online abrufbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098DE.pdf (zuletzt geprüft am 04.05.2017).

F

Fegter, Susanne, Kessl, Fabian, Langer, Antje, Ott, Marion, Rothe, Daniela und Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susanne, Kessl, Fabian, Langer, Antje, Ott, Marion, Rothe, Daniela und Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden, Springer VS: 9–55.
Fehlen, Fernand und Wille, Christian (2011). Soziokulturelle Milieus in Luxemburg-Stadt. Eine sozialräumliche Kartierung. In: Forum 311 (Oktober): 26–27.
Fey, Doreen, Linberg, Tobias, Schlesiger, Claudia und Rossbach, Hans-Günther (2012): Das nationale Bildungspanel (NEPS) unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsprozessen und -institutionen im vorschulischen Alter. In: Viernickel, Susanne, Edelmann, Doris, Hoffmann, Hilmar und König, Anke (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München und Basel, Ernst Reinhardt: 35–46.
Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
Flick, Uwe (2010): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, Rowohlt: 309–318.
Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 13–29.
Friebertshäuser, Barbara (2011): Dichte Beschreibung. In: Bohnsack, Ralf, Marotzki, Winfried und Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen und Farmington Hills, MI, Barbara Budrich: 33–35.

Frindte, Annegret, Pawlitzki, Nikolaus und Ernst, Thilo (2016): Kohärenzarbeit in Kindertageseinrichtungen – die Organisation als Aushandlungspraxis von Erzieherinnen. EBD Working Paper 5. Online abrufbar unter: http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=41021&elem=2933160 (letzter Zugriff: 04.05.2017).
Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja, Engel, Nicolas, Göhlich, Michael, Miethe, Ingrid und Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, transcript: 329–345.
Fritzsche, Bettina und Tervooren, Anja (2012): Doing Difference while Doing Ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara, Kelle, Helga, Boller, Heike, Bollig, Sabine, Huf, Christina, Langer, Antje, Ott, Marion und Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin und Toronto, Barbara Budrich: 25–39.

G

Gallacher, Lesley (2005): The Terrible Two‘s: Gaining Control in the Nursery? In: Children‘s Geographies 3 (2): 243–264.
Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
Geier, Boris und Riedel, Birgit (2008): Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlich frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (Sonderheft 11): 11–28.
Geißler, Rainer (2011): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Auflage. Wiesbaden, VS.
Geißler, Rainer (1990): Schichten in der postindustriellen Gesellschaft. Die Bedeutung des Schichtbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft. In: Berger, Peter A. und Hradil, Stefan (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen, Schwartz: 81–101.
Georg, Werner (2006): Einleitung. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, UVK: 7–12.
GER, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2017): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Abrufbar unter: http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/.
Giddens, Anthony (1984): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Cambridge und Malden, MA, Polity Press.
Glaser, Barney G. und Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Auflage. Bern, Huber.
Goffman, Erving (1961): Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. Garden City, New York, Anchor.
Gold, Raymond L. (1958): Roles in Sociological Field Observations. In: Social Forces 36: 217–223.
Goldstein, Harvey (2011): Multilevel Statistical Models. 4. Auflage. Chichester, Wiley.
Grauer, Gustaf (1972): Leitbilder und Erziehungspraktiken. In: b:e Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. 2. Auflage. Weinheim, Beltz: 37–58.
Greve, Jens, Schnabel, Annette, Schützeichel, Rainer (2009) (Hrsg.): Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung. Zur Ontologie, Methodologie und Metatheorie eines Forschungsprogramms. Wiesbaden, VS.

H

Haag, Christian (2013): Regionale Strukturdaten Kinder und Kinderbetreuung. Datensammlung zur Bevölkerungs-, Erwerbs-, Tagesbetreuungs- und Vorschulstatistik Luxemburgs nach Bezirken, Kantonen und Gemeinden. Forschungsgruppe Early Childhood: Education and Care, Universität Luxemburg. Teaminterne Kommunikation.

Haag, Christian (2012): Wandel und Differenzierung von Kindheit als Re-Institutionalisierung. Eine Analyse der Reformpolitik zur Kleinkindbetreuung in Luxemburg. Dissertation. Luxemburg, Universität Luxemburg. Online abrufbar unter: http://hdl.handle.net/10993/572 (zuletzt geprüft am 18.05.17).

Hadjar, Andreas, Fischbach, Antoine, Martin, Romain und Backes, Susanne (2015): Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT); Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Education (FLSHASE), Université du Luxembourg (Hrsg.): Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg: 34–56.

Hammersley, Martyn und Atkinson, Paul (2007): Ethnography. Principles in Practice. 3. Auflage. London und New York, Routledge.

Helfer, Malte, Lenz, Thomas, Levy, Jérome und Wallossek, Peter (2015): Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 1: Sonderausgabe der chiffres clés de l'éducation nationale 2013/2014. Luxemburg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), Service des Statistiques et Analyses, Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Education (FLSHASE).

Helsper, Werner (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In: Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten und Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, Springer VS: 125–158.

Helsper, Werner (2013): Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. Einleitender Beitrag. In: Siebholz, Susanne, Schneider, Edina, Busse, Susann, Sandring, Sabine und Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, Springer VS: 21–28.

Helsper, Werner, Hummrich, Merle und Kramer, Rolf-Torsten (2013): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 119–135.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Hummrich, Merle und Busse, Susann (2009a): Jugend zwischen Familie und Schule – Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden, VS.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Thiersch, Sven und Ziems, Carolin (2009b). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (Sonderheft 12): 126–152.

Henry-Huthmacher, Christine (2008): Eltern unter Druck. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine und Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart, Lucius & Lucius: 1–24.

Herke, Max, Fink, Astrid, Moor, Irene und Richter, Matthias (2016): Familienform, soziale Ungleichheit und Ernährung. In: Täubig, Vicki (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 109–129.

Hillebrandt, Frank (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In: Schäfer, Franka, Daniel, Anna und Hillebrandt, Frank (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld, transcript: 15–36.
Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden, Springer VS.
Hinsch, Rüdiger und Pfingsten, Ulrich (2015): Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial (Materialien für die klinische Praxis). 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel, Beltz.
Hirshberg, Diane, Huang, Danny Shih-Cheng und Fuller, Bruce (2005): Which Low-Income Parents Select Child-Care? Family Demand and Neighborhood Organizations. In: Children and Youth Services Review 27 (10): 1119–1148.
Holloway, Sarah L. (1998): Local Childcare Cultures. Moral Geographies of Mothering and the Social Organisation of Pre-School Education. In: Gender, Place, and Culture 5 (1): 29–53.
Honig, Michael-Sebastian (2015): Frühkindliche Bildung. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE); Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT); Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Education (FLSHASE) und Université du Luxembourg (Hrsg.): Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg: 8–14. Online abrufbar unter: http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-2.pdf (Zuletzt geprüft am 18.05.2017).
Honig, Michael-Sebastian, Leu, Hans R. und Nissen, Ursula (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig, Michael-Sebastian, Leu, Hans R. und Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim und München, Juventa: 9–29.
Honig, Michael-Sebastian, Schmitz, Anett, Wagner, Malou und Wiltzius, Martine (2015): Eine black box wird geöffnet. Einblicke in Organisation und Funktionsweise privatwirtschaftlicher Kinderbetreuung in Luxemburg. Belval, Luxemburg. Online abrufbar unter: https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/23409/1/Forschungsbericht_2015_EDUQUA-COM.pdf Zuletzt geprüft am 18.05.2017).
Hox, Joop J. (2010): Multilevel Analysis. Techniques and Applications. 2. Auflage. New York und Howe, East Sussex, Routledge.
Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Wiesbaden, VS.
Hradil, Stefan (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Opladen, Leske und Budrich.
Huf, Christina (2013): Children's Agency during Transition to Formal Schooling. Ethnography and Education 8 (1): 61–76.
Huinink, Johannes und Schröder, Torsten (2008): Sozialstruktur Deutschlands. Konstanz, UVK.
Hummell, Hans J. (1972): Probleme der Mehrebenenanalyse. Stuttgart, Teubner.
Hummrich, Merle und Kramer, Rolf-Torsten (2011): „Qualitative Mehrebenenanalyse" als triangulierendes Verfahren – zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, Jutta und Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen, Berlin und Farmington Hills, Barbara Budrich: 109–132.
Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3: 91–103.
Huston, Aletha C., Chang, Young Eun und Gennetian, Lisa (2002): Family and Individual Predictors of Child Care Use by Low-Income Families in Different Policy Contexts. The Next Generation, Manpower Demonstration Research Corporation. Working Paper Series No. 9: 1–33.

Online abrufbar unter: https://www.mdrc.org/sites/default/files/full_102.pdf (zuletzt geprüft am 04.05.2017).

I

Idel, Till-Sebastian, Rabenstein, Kerstin und Ricken, Norbert (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, Isabell, Kuhn, Melanie und Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, Springer VS: 139–156.

Iphofen, Ron (o.J.): Research Ethics in Ethnography/Anthropology. Online abrufbar unter: http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/ethics-guide-ethnog-anthrop_en.pdf (zuletzt geprüft am 04.05.2017).

J

Jahoda, Marie, Lazarsfeld, Paul F. und Zeisel, Hans (2014): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. 24. Auflage. Frankfurt am Main und Leipzig, Suhrkamp.

James, Allison (2009): Agency. In: Qvortrup, Jens, Corsaro, William A., Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke und New York, Palgrave Macmillan: 34–45.

James, Allison und Prout, Alan (1995): Hierarchy, Boundary and Agency: Toward a Theoretical Perspective on Childhood. In: Sociological Studies of Children 7: 77–99.

Joesch, Jutta M., Maher, Erin J. und Durfee, Alesha (2006): Child Care Arrangements for Toddlers and Preschoolers: Are they Different for Youngest Children? Early Childhood Research Quarterly 21: 253–266.

Jooß-Weinbach, Margarete (2012): Ein Arbeitsbündnis mit den Jüngsten? Die Herausforderungen professioneller Interaktion mit Krippenkindern. In: Viernickel, Susanne, Edelmann, Doris, Hoffmann, Hilmar und König, Anke (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München und Basel, Ernst Reinhardt: 119–128.

K

Kalthoff, Herbert (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, UVK: 93–122.

Karila, Kirsti und Alasuutari, Maarit (2012): Drawing Partnership on Paper: How Do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent – Teacher Relationship? In: International Journal about Parents in Education 6 (1): 15–27.

Kelle, Helga (2010): Theoretische und methodologische Grundlagen einer Praxis- und Kulturanalyse der Entwicklungsdiagnostik. In: Kelle, Helga (Hrsg.): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen und Farmington Hills, MI, Barbara Budrich: 23–39.

Kelle, Helga und Mierendorff, Johanna (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur Einführung. In: Kelle, Helga und Mierendorff (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 7–14.

Kelle, Helga und Tervooren, Anja (2008): Kindliche Entwicklung zwischen Heterogenität und Standardisierung – eine Einleitung. In: Kelle, Helga und Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und München, Juventa: 7–14.

Kelle, Udo und Erzberger, Christian (2010): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 299–309.

Keller, Reiner (2011). Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage. Wiesbaden, VS.

Kneip, Nico (2009): Tagesfrüherziehung. In: Willems, Helmut, Rotink, Georges, Ferring, Dieter, Schoos, Jean, Majerus, Mill, Ewen, Norbert, Rodesch-Hengesch, Marie Anne und Schmit, Charel (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Volume 2. Luxemburg, Saint-Paul: 709–718.

Knoblauch, Hubert (2010): Wissenssoziologie. Konstanz, UVK.

Koch, Sandra (2013): Der Kindergarten als Bildungsort – Wie Essen bildet. In: Siebholz, Susanne, Schneider, Edina, Busse, Susann, Sandring, Sabine und Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, VS: 205–215.

Köngeter, Stefan und Schulz, Marc (2013): Ethnografische Übergangsforschung. In: Schröer, Wolfgang, Stauber, Barbara, Walther, Andreas, Böhnisch, Lothar und Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 1011–1030.

Krais, Beate und Gebauer, Gunter (2014): Habitus. Bielefeld, transcript.

Kramer, Rolf-Torsten (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten und Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, Springer VS: 183–202.

Kramer, Rolf-Torsten und Helsper, Werner (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer Rolf-Torsten und Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden, VS: 103–125.

Kreckel, Reinhard (2013): Vorwort. In: Siebholz, Susanne, Schneider, Edina, Busse, Susann, Sandring, Sabine und Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, Springer VS: 9–11.

Kreyenfeld, Michaela und Krapf, Sandra (2016): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Auflage. Wiesbaden, VS: 119–144.

Krüger, Heinz-Hermann und Rabe-Kleberg, Ursula (2013): Orte der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten. Einleitender Beitrag. In: Siebholz, Susanne, Schneider, Edina, Busse, Susann, Sandring, Sabine und Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, Springer VS: 137–140.

Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer Rolf-Torsten und Budde, Jürgen (2011): Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In: Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer Rolf-Torsten und Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden, VS: 7–21.

Kuhn, Melanie und Neumann, Sascha (2017): Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. Raumanalytische Perspektiven auf Regulierungsweisen sprachlicher Praktiken im frühpädagogischen Feld. In: Diehm, Isabell, Kuhn, Melanie und Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, Springer VS: 275–294.

Kustatscher, Marlies (2015): Exploring Young Children’s Social Identities: Performing Social Class, Gender and Ethnicity in Primary School. Dissertation. Edinburgh, The University of Edinburgh. Online abrufbar unter: https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/11773/Kustatscher2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y (zuletzt geprüft am 26.07.2018).

L

Langer, Wolfgang (2009): Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis. Wiesbaden, VS.

Lareau, Annette (2011): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. 2. Auflage. Berkeley, Los Angeles und London, University of California Press.

Lee, Nick (2001): Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty. Buckingham und Philadelphia, Open University Press.

Leick, Annick (2016): Kleines Land, große Projekte. Diskurse, Praktiken und soziale Welten im Entscheidungs- und Planungsprozess der Großvorhaben Belval und Kirchberg in Luxemburg. Disputationsvortrag. Belval, Luxemburg, 24.02.2016.

Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart, Kohlhammer.

Linberg, Tobias, Bäumer, Thomas und Roßbach, Hans-Günther (2013): Data on Early Child Education and Care Learning Environments in Germany. In: International Journal of Child Care and Education Policy 7 (1): 24–42.

Lindeboom, Gert-Jan und Buiskool, Bert-Jan (2013): Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Herausgegeben vom Europäischen Parlament. Online abrufbar unter: http://www.europarl.europa.eu/studies (zuletzt als verfügbar geprüft am 02.02.2016)

Lister, Ruth (2006): An Agenda for Children: Investing in the Future or Promoting Well-Being in the Present? In: Lewis, Jane (Hrsg.): Children, Changing Families and Welfare States. Cheltenham, Edward Elgar: 51–66.

Loeb, Susanna, Fuller, Bruce, Kagan, Sharon Lynn und Carrol, Bidemi (2004): Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality, and Stability. In: Child Development 75 (1): 47–65.

Lord, Sébastien, Gerber, Philippe, Sohn, Christophe, Eggerickx, Thierry, Hermia, Jean-Pierre, Kesteloot, Chris, Cassiers, Tim und de Maesschalck, Filip (2011): Temporal and Spacial Analysis of Social Inequalities: An Innovative Method to Grasp Social Inequalities Evolution on the Territory. CEPS/INSTEAD (Centre d'Etudes de Populations, de Pauvreté et de Politiques Socio Economiques / International Network for Studies in Technology, Environment, Alternatives, Development) Working Paper n°2011–47: 1-34. Online abrufbar unter: https://www.liser.lu/?type=module&id=104&tmp=2748 (zuletzt geprüft am 25.07.2018).

Lowe, Edward D. und Weisner, Thomas S. (2004): „You Have to Push It – Who’s Gonna Raise Your Kids?“: Situating Child Care and Child Care Subsidy Use in the Daily Routines of Lower Income Families. In: Children and Youth Services Review 26: 143–171.

Lowe, Edward D., Weisner, Thomas S. und Geis, Sonya (2003): Instability in Child Care: Ethnographic Evidence from Working Poor Families in the New Hope Intervention. Manpower Demonstration Research Corporation (MDRC). The Next Generation. Working Paper Series. Online abrufbar unter: http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_405.pdf (zuletzt geprüft am 05.05.2017).

Lüders, Christian (2011): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf, Marotzki, Winfried und Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen und Farmington Hills, MI, Barbara Budrich: 151–153.

Lüders, Christian (2010): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 384–401.

Lüdtke, Hartmut (1972): Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: b:e (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg: 132–160.
Lüscher, Kurt und Liegle, Ludwig (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz, UVK.
Luttrell, Wendy (2013): Children's Counter-Narratives of Care: Towards Educational Justice. In: Children & Society 27 (4): 295–308.
Luxembourg, Le Gouvernement du Grand-Duché de (2013): Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder. Großherzogliche Verordnung vom 14. November 2013 über die Zulassung für Betreiber von Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder. Luxemburg. Teaminterne Kommunikation.
LWB, Luxemburger Wörterbuch (2010): Kichelchen bis kicken (Bd. 2, Sp. 342a bis 345a). Projekt LexicoLux des Laboratoire de linguistique et de littératures luxembourgeoises der Universität Luxemburg, in Kooperation mit dem Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften an der Universität Trier. Abrufbar unter: http://engelmann.uni.lu:8080/portal/WBB2009/LWB/wbgui_py?lemid=HK01569 (zuletzt geprüft am 22.07.2018).

M

MENFP, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (1998): Courrier de l'éducation nationale – lettre circulaire aux adminstrations communales concernant l'organisation scolaire 1998/99. (Bestimmungen zur Einführung der Education Précoce.) Grand-Duché de Luxembourg. No A 7. Teaminterne Kommunikation.
MENJE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2016): Enseignement fondamental éducation différenciée. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année scolaire 2014/2015. Luxemburg, MENJE.
Maaz, Kai, Baumert, Jürgen und Trautwein, Ulrich (2011): Genese sozialer Ungleichheiten im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer, Rolf-Torsten und Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, VS: 69–102.
Machold, Claudia (2017): Datenbasierte Portraits als Instrumentarium einer ethnographischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell, Kuhn, Melanie und Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, Springer VS: 157–176.
Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden, Springer VS.
Mader, Marius, Ernst, Thilo und Mierendorff, Johanna (2014): Modi der Besonderung als Distinktionspraxen im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Erzieherungswissenschaft (ZfE) 17 (Suppl.): 149–164.
Mader, Marius und Mierendorff, Johanna (2017): Abschied von sozialer Diversität? Hochpreisige Einrichtungen im Elementarbereich. In: Stenger, Ursula, Edelmann, Doris, Nolte, David und Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 85–100.
Mangold, Katharina, Muche, Claudia und Volk, Sabrina (2013): „Educational Mix“ in der frühen Kindheit. Regionale Dienstleistungsstrukturen im Vergleich. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.
Marcus, George E. (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: Annual Review of Anthropology 24: 95–117.
Mau, Steffen und Schöneck, Nadine (2015): (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten. Berlin, Suhrkamp.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel, Beltz.
McCrory Calarco, Jessica (2011): „I Need Help!“ Social Class and Children’s Help-Seeking in Elementary School. In: American Sociological Review 76 (6): 862–882.
Menz, Margarete und Thon, Christine (2013): Legitime Bildung im Elementarbereich. Empirische Erkundungen zur Adressierung von Eltern durch Fachkräfte. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 14(1): 139–156. Online abrufbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-393356 (zuletzt geprüft: 18.05.2018).
Merkle, Tanja und Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck – Die Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine und Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart, Lucius & Lucius: 25–243.
Meuser, Michael und Nagel, Ulrike (2011): Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf, Marotzki, Winfried und Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen und Farmington Hills, MI, Barbara Budrich: 57–59.
Michel, Sonya und Mahon, Rianne (2002). Child Care Policy at the Crossroads. Gender and Welfare State Restructuring. New York und London, Routledge.
Mierendorff, Johanna (2017): Elterliche und institutionelle Praxen der Distinktion in kommerziellen Kindertageseinrichtungen in Deutschland – die narrative Konstruktion von Ungleichheit. In: Diehm, Isabell, Kuhn, Melanie und Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, Springer VS: 239–256.
Miles, Matthew B., Huberman, A. Michael und Saldaña, Johnny (2014): Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook. Los Angeles, London, Neu-Delhi, Singapur und Washington DC, Sage.
Mischel, Walter, Ayduk, Ozlem, Berman, Marc G., Casey, B. J., Gotlib, Ian H., Jonides, John, Kross, Ethan, Teslovich, Theresa, Wilson, Nicole L., Zayas, Vivian und Shoda, Yuichi (2011): ‘Willpower’ over the Life Span: Decomposing Self-Regulation. In: Social Cognitive and Affective Neuroscience 6 (2): 252–256.
Müller, Philipp (2015): Zusammenfassung der aktuellen soziodemographischen Daten zum rapport travail et cohésion sociale octobre 2014. Teaminterne Kommunikation: 1–10.

N

Nelson, Margaret K. und Schutz, Rebecca (2007): Day Care Differences and the Reproduction of Social Class. In: Journal of Contemporary Ethnography 36 (3): 281–317.
NEPS, National Educational Panel Study (2017): https://www.neps-data.de/.
Neumann, Sascha (2013a). Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: Siebholz, Susanne, Schneider, Edina, Busse, Susann, Sandring, Sabine und Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, Springer VS: 141–151.
Neumann, Sascha (2013b): Unter Beobachtung. Ethnografische Forschung im frühpädagogischen Feld. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 33(1): 10–25.
Neumann, Sascha (2012): Some Children Are More Different than Others: Language Practices in Luxembourgian Nurseries. In: Qualitative Research Journal 12 (2): 183–192.
Neumann, Sascha (2011): Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in „Maison Relais pour Enfants“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 31 (4): 349–362.
Neumann, Sascha und Seele, Claudia (2014): Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Tervooren,

Anja, Engel, Nicolas, Göhlich, Michael, Miethe, Ingrid und Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, transcript: 349–365.
NICHD National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2017): https://www.nichd.nih.gov/Pages/index.aspx.
NICHD, National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002a): Child-Care Structure – Process – Outcome: Direct and Indirect Effects of Child Care Quality on Young Children's Development. In: Psychological Sciences 13 (3): 199–206.
NICHD, National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002b): Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry. Results from the NICHD Study of Early Child Care. In: American Educational Research Journal 39 (1): 133–164.
NICHD, National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2001): Non-Maternal Care and Family Factors in Early Development. An Overview of the NICHD Study of Early Child Care. In: Journal of Applied Developmental Psychology 22 (5): 457–492.
NICHD, National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2000): Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. In: Applied Developmental Science 4 (3): 116–135.
Nienhaus, Sylvia (2015): Multi-Layered Spaces for Unequal Positioning in ECEC Systems. Working Paper zum Workshop „Heterogeneity, Differences and Inequalities in ECEC – Ethnographic/Qualitative Approaches". Universität Luxemburg, 12.–14. März 2015.
Nienhaus, Sylvia (2012): „Ich muss das nicht, ich will das aber selber?!" Wie jugendliche Schüler im Alltag mit Druck und Motivation umgehen. Eine qualitative Analyse vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Essen, Universität Duisburg-Essen.
Nohl, Arnd-Michael (2015): Erziehungswissenschaftliche Governance-Forschung und qualitative Mehrebenenanalyse – methodische Überlegungen am Beispiel einer Curriculumstudie. In: Bildung und Erziehung 68 (3): 349–366.
Nohl, Arnd-Michael und Somel, Nazlı R. (2016): Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey. New York und Oxon, Routledge.

O

Obitz, Nikias S. (2014): Benposta – „Der gute Ort"- eine Republik von Kindern in Kolumbien. In: AMOS 1: 13. Online abrufbar unter: http://www.amos-zeitschrift.eu/attachments/article/11/A-MOS-2014-1-D%C3%B6tze+Stifte%202.pdf (zuletzt geprüft am 22.05.2017).
O'Connell, Rebecca und Brannen, Julia (2013): Children's Food, Power and Control: Negotiations in Families with Younger Children in England. In: Childhood 21 (1): 87–102.
OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2015): Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. OECD Publishing. Online abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en (zuletzt geprüft am 10.05.2017).
OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2012): Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD Publishing. Online abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en (zuletzt geprüft am 05.05.2017).
OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris, OECD.
OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2001a): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Education and Skills. Paris, OECD.

OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2001b): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Online abrufbar unter: http://www.oecd.org/germany/33684930.pdf (zuletzt geprüft am 05.05.2017).

P

Palludan, Charlotte (2007): Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? In: International Journal of Early Childhood 39 (1): 75–91.

Panagiotopoulou, Argyro (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell, Kuhn, Melanie und Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, Springer VS: 257–274.

Peltier, François, Thill, Germaine und Heinz, Andreas (2013): L'arrière-plan migratoire de la population du Grand-Duché de Luxembourg. Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (STATEC). Online abrufbar unter: http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2013/12-13.pdf (zuletzt geprüft am 05.05.2017).

R

Rabe-Kleberg, Ursula (2011): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer Rolf-Torsten und Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden, VS: 45–54.

Rabenstein, Kerstin, Reh, Sabine, Ricken, Norbert und Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (September/Oktober): 668–690.

Reckinger, Rahel, Schulz, Christian und Wille, Christian (2010): Vorwort. In: IPSE – Identités, Sociétés, Espaces (Hrsg.): Doing Identity in Luxemburg. Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – soziokulturelle Milieus. Bielefeld, transcript: 7–9.

Reckinger, Rahel und Wille, Christian (2010): Identitätskonstruktionen erforschen. In: IPSE – Identités, Sociétés, Espaces (Hrsg.): Doing Identity in Luxemburg. Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – soziokulturelle Milieus. Bielefeld, transcript: 11–36.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4): 282–301.

Rehbein, Boike und Souza, Jessé (2014): Ungleichheit in kapitalistischen Gesellschaften. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.

Reichertz, Jo (2010): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 276–286.

Rose, Lotte, Seehaus, Rhea und Schneider, Katharina (2016): Sozialisierungen am Mittagstisch. Ethnographische Anmerkungen zum Essen in der Schule. In: Althans, Birgit und Bilstein, Johannes (Hrsg.): Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden, Springer VS: 13–28.

Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.

Rössel, Jörg (2009): Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung. Wiesbaden, VS.

Rudolph, Udo (2009): Motivationspsychologie kompakt. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Beltz.

S

Scheiwe, Kirsten (2009): Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und Vorschulen in Europa. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 1: 63–77.

Schlesiger, Claudia, Lorenz, Jennifer, Weinert, Sabine, Schneider, Thorsten und Roßbach, Hans-Günther (2011): From Birth to Early Child Care. In: Blossfeld, Hans-Peter, Roßbach, Hans-Günther und von Maurice, Jutta (Hrsg.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden, VS. Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE): 187–202.

Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin, Suhrkamp.

Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, Ulrich, Gülich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld, transcript: 43–51.

Schneider, Wolfgang und Helmke, Andreas (1986): Mehrebenenanalytische Ansätze zur Erklärung von Schulleistungen. In: Von Saldern, Matthias (Hrsg.): Mehrebenenanalyse. Beiträge zur Erfassung hierarchisch strukturierter Realität. Weinheim und München, Beltz: 170–193.

Schnoor, Oliver (2012): Bericht Feldforschung Februar/März 2012. Teaminterne Kommunikation.

Schnoor, Oliver und Seele, Claudia (2013): Organisationales Lernen „vom Kinde aus“? Eine organisationsethnografische Fallstudie zum secondary adjustment einer frühpädagogischen Einrichtung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE): 33 (1): 42–61.

Schulz, Marc (2016a): Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag. In: Althans, Birgit und Bilstein, Johannes (Hrsg.): Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden, Springer VS: 29–47.

Schulz, Marc (2016b): Essen im Kindergarten. In: Täubig, Vicki (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 132–150.

Schütz, Anna (2016): Das Mittagessen in der Ganztagsschule – eine schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Setting. In: Täubig, Vicki (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 169–189.

Seehaus, Rhea (2014a): Erziehung und Bildung am Mittagstisch. In: Soziale Passagen 6 (1): 125–140.

Seehaus, Rhea (2014b): Essen zwischen Kontrolle und Freiheit – Ethnographische Betrachtungen schulischer Verpflegungssettings. Vortrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Berlin. Teaminterne Kommunikation.

Seehaus, Rhea und Gillenberg, Tina (2016): Gesundes Schulessen – zwischen Diskurs und täglicher Praxis. In: Täubig, Vicki (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 151–168.

Seele, Claudia (2015): Multilingualism and Early Education. An Ethnography of Language Practices and Processes of Institutionalisation in Luxembourgish Early Childcare Settings. Dissertation. Luxemburg, Universität Luxemburg. Online abrufbar auf Anfrage unter: http://hdl.handle.net/10993/22062 (zuletzt geprüft am 18.05.2017).

Seele, Claudia (2016): 'Doing Education' Between Monolingual Norms and Multilingual Realities: An Ethnography of Multilingualism in Early Childhood Education and Care. O.O., E&E (Ethnography and Education).

Seligman, Martin E. P. (1999): Erlernte Hilflosigkeit. Über Depression, Entwicklung und Tod. Weinheim und Basel, Beltz.

Siebholz, Susanne, Schneider, Edina, Busse, Susann, Sandring, Sabine und Schippling, Anne (2013): Prozesse sozialer Ungleichheit – eine Einleitung. In: Siebholz, Susanne, Schneider, Edina, Busse, Susann, Sandring, Sabine und Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, Springer VS: 13–18.

Solga, Heike, Berger, Peter A. und Powell, Justin J. W. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike, Berger, Peter, A. und Powell, Justin J. W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main, Campus: 11–45.

Solga, Heike und Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und ausserschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Bildung und Qualifizierung. Arbeitspapier 171. Hans-Böckler-Stiftung. Online abrufbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf (zuletzt geprüft am 28.05.2017).

Spradley, James P. (1980): Participant Observation. Minnesota, Holt, Rinehart & Winston.

Spradley, James P. (1979): The Ethnographic Interview. Orlando, FL, Harcourt Brace Jovanovich.

Stage, Christina W. und Mattson, Marifran (2003): Ethnographic Interviewing as Contextualized Conversation. In: Clair, Robin Patric (Hrsg.): Expressions of Ethnography: Novel Approaches to Qualitative Methods. Albany, State University of New York Press: 97–105.

Stanat, Petra (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen, Stanat, Petra und Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, VS: 189–219.

Stange, Waldemar (2013): Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In: Stange, Waldemar, Krüger, Rolf, Henschel, Angelika, Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxishandbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden, Springer VS: 17-69.

Stangl, Werner (2001): Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0). p@psych e-zine 3. Jg. Online verfügbar unter: http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/ (zuletzt geprüft am 07.03.2017).

STATEC, Institut de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (2017): Luxemburg in Zahlen 2017. Online abrufbar unter: http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/luxembourg-en-chiffres/2017/luxemburg-zahlen.pdf (zuletzt geprüft am 06.08.2018).

Stefansen, Kari und Farstad, Gunhild R. (2010): Classed Parental Practices in a Modern Welfare State: Caring for the under Threes in Norway. In: Critical Social Policy 30: 120–141.

Stiensmeier-Pelster, Joachim und Heckhausen, Heinz (2010): Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In: Heckhausen, Jutta und Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg und New York, Springer: 389–426.

Stocké, Volker (2007): Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. In: European Sociological Review 23 (4): 505–519.

Straus, Murray A. (1962): Deferred Gratification, Social Class, and the Achievement Syndrome. In: American Sociological Review 27 (3): 326–335.

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München, Wilhelm Fink.

Strauss, Anselm L. und Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim, Beltz PVU.

Streeck, Jürgen (1983): Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt. Eine mikroethnographische Studie. Tübingen, Narr.

Strübing, Jörg (2011): Theoretisches Sampling. In: Bohnsack, Ralf, Marotzki, Winfried und Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen und Farmington Hills, MI, Barbara Budrich: 154–156.

Sylva, Kathy (2010): Quality in Early Childhood Settings. In: Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford und Taggart, Brenda (Hrsg.): Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project. Oxon und New York, Routledge: 70–91.

Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford und Taggart, Brenda (2004a): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-School to End of Key Stage 1. Online abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/237527842_The_Effective_Provision_of_Pre-School_Education_EPPE_Project_Findings_from_Pre-school_to_end_of_Key_Stage1 (zuletzt geprüft am 06.05.2017).

Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford und Taggart, Brenda (2004b): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. Online abrufbar unter: http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf (zuletzt geprüft am 10.05.2017).

Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Taggart, Brenda und Karen Elliot (2003): The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Findings from the Preschool Period. Research Brief RBX15-03. DfES Publications, Nottingham (www.dfes.gov.uk/research/).

Sylva, Kathy, Stein, Alan, Leach, Penelope, Barnes, Jacqueline und Malmberg, Lars-Erik (2011): Effects of Early Child-Care on Cognition, Language, and Task-Related Behaviours at 18 Months: an English Study. In: British Journal of Developmental Psychology 29: 18–45.

Sylva, Kathy, Stein, Alan, Leach, Penelope, Barnes, Jacqueline und Malmberg, Lars-Erik (2007): Family and Child Factors Related to the Use of Non-Maternal Infant Care: An English Study. In: Early Childhood Research Quarterly 22 (1): 118–136.

T

Taggart, Brenda (2010): Vulnerable Children. Identifying Children ‚at Risk'. In: Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford und Taggart, Brenda (Hrsg.): Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. Oxon und New York, Routledge: 166–191.

Täubig, Vicki (2016): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag erforschen. In: Täubig, Vicki (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 212–232.

Thompson, Christiane (2013): Diskurse und soziale Ungleichheit. Einleitender Beitrag. In: Siebholz, Susanne, Schneider, Edina, Busse, Susann, Sandring, Sabine und Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, Springer VS: 201–204.

Turmel, André (2008): Das normale Kind: Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Kelle, Helga und Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und München, Juventa: 17–40.

U

Ugen, Sonja, Martin, Romain, Böhm, Bettina, Reichert, Monique, Lorphelin, Dalia, Fischbach, Antoine (2013): Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen. In: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) und Université du Luxembourg, Unité de recherche Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS): PISA 2012. Nationaler Bildungsbericht Luxemburg. Luxemburg, SCRIPT und EMACS: 100–113.

UL, Université du Luxembourg (2010): Research Standards and Policies. Online abrufbar unter: http://wwwen.uni.lu/research/chercheurs_recherche/standards_policies (zuletzt geprüft am 06. 05.2017).
Uprichard, Emma (2008): Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. In: Children & Society 22: 303-313.

V

Vandenbroeck, Michel, De Visscher, Sven, Van Nuffel, Karen und Ferla, Johan (2008): Mothers' Search for Infant Child Care: The Dynamic Relationship between Availability and Desirability in a Continental European Welfare State. In: Early Childhood Research Quarterly 23 (2): 245–258.
Van de Werfhorst, Herman G. und Mijs, Jonathan J. B. (2010): Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. In: Annual Review of Sociology 36 (1): 407–428.
Vester, Michael (2013): Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu. In: Brake, Anna, Bremer, Helmut und Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim und Basel, Beltz Juventa: 130–195.
Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Bourdon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, UVK: 13–54.
Vester, Michael, von Oertzen, Peter, Geiling, Heiko, Hermann, Thomas und Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
Viernickel, Susanne (2012): Krippen im Spiegel der Wissenschaft. Diskurslinien und Forschungsfragen. In: Viernickel, Susanne, Edelmann, Doris, Hoffmann, Hilmar und König, Anke (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München und Basel, Ernst Reinhardt: 15–23.
Vincent, Carol und Ball, Stephen J. (2006): Childcare, Choice and Class Practices – Middle-Class Parents and Their Children. Oxon und New York, Routledge.
Vincent, Carol, Braun, Annette und Ball, Stephan J. (2008): Childcare and Social Class: Caring for Young Children in the UK. In: Critical Social Policy 28 (1): 5–26.
von Saldern, Matthias (1986): Mehrebenenanalysen – die Berücksichtigung von hierarchisch strukturierter Realität bei der Auswertung von Daten. In: Von Saldern, Matthias (1986): Mehrebenenanalyse. Beiträge zur Erfassung hierarchisch strukturierter Realität. Weinheim und Basel, Beltz: 9–17.
Vuorisalo, Mari und Alanen, Leena (2015): Early Childhood Education as a Social Field: Everyday Struggles and Practices of Dominance. In: Alanen, Leena, Brooker, Liz und Mayall, Berry (Hrsg.): Childhood with Bourdieu. Basingstoke und New York, Palgrave Macmillan: 78-98.

W

Waksler, Frances Chaput (1991): Dancing When the Music is Over: A Study of Deviance in a Kindergarten Classroom. In: Waksler, Frances Chaput (Hrsg.): Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings. London, New York und Philadelphia, The Falmer Press: 95–112.
Walper, Sabine und Riedel, Birgit (2011): Was Armut ausmacht. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) Impulse 1: 13–15.
Watermann, Rainer und Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe: Institutionelle und individuelle Einflussgrößen. In: Georg, Werner

(Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, UVK: 227–263.
Weininger, Elliot B. und Lareau, Annette (2003): Translating Bourdieu into the American Context: the Question of Social Class and Family-School Relations. In: Poetics 31 (5–6): 375–402.
West, Candace und Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender and Society 9 (1): 8–37.
Wiltzius, Martine und Honig, Michael-Sebastian (2015): Privatwirtschaftliche Kinderbetreuung in Luxemburg. Eine Bestandsaufnahme nicht-konventionierter Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren in Luxemburg. Walferdange, Luxemburg. Online abrufbar unter: http://www.men.public.lu/catalogue-publications/enfance-jeunesse/statistiques-analyses/enfance/1702-kindertagesbetreuung-band4/de.pdf (zuletzt geprüft am 18.05.2017).
Winker, Gabriele und Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld, transcript.
Wirtz, Angelika (2015): Multimodale Kommunikation im Interaktionsverbund. In: Loenhoff, Jens und Schmitz, H. Walter (Hrsg.): Telekommunikation gegen Isolation. Kommunikationswissenschaftliche Studien aus einem Modellprojekt in einer Klinik. Wiesbaden, Springer VS: 259–298.
Wohlkinger, Florian und Ditton, Hartmut (2012): Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. In: Becker, Rolf und Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: 44–63.
Wolff, Stephan (2010): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt: 334–349.
Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer, Franka, Daniel, Anna und Hillebrandt, Frank (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praktiken. Bielefeld, transcript: 121–143.
Wrana, Daniel (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Friebertshäuser, Barbara, Kelle, Helga, Boller, Heike, Bollig, Sabine, Huf, Christina, Langer, Antje, Ott, Marion und Richter, Sophie (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin und Toronto, Barbara Budrich: 185–200.
Wrana, Daniel und Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS) 8 (2): Art. 20. Online abrufbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/253/557 (zuletzt geprüft am 08.05.2017).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Das Luxemburgische Split System von Bildung und Betreuung in früher Kindheit ... 17
Abb. 2 Strukturebenen sozialer Ungleichheit ... 29
Abb. 3 Beispiele für soziale Ungleichheiten und deren Strukturebenen ... 30
Abb. 4 Soziokulturelle Milieus in Luxemburg (sozialräumliche Gliederung), Entwurf: IDENT unter Mitarbeit von Marie-Line Glesener ... 36
Abb. 5 Modell der schul- und bildungsbezogenen Habitustypen ... 41
Abb. 6 Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft ... 42
Abb. 7 Modell der Ebenendifferenzierung ... 88
Abb. 8 Schema zur Kontrastierung ... 89
Abb. 9 Darstellung der Fälle und der Interpretationsebenen ... 92
Abb. 10 Fallübersicht ... 99
Abb. 11 Fallstudienauswahl ... 113
Abb. 12 Aufbau der durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse ... 115
Abb. 13 Tagesstruktur in Nadines Crèche ... 144
Abb. 14 Elterninformationstafel auf der Schulkinderetage ... 147
Abb. 15 Tagesstruktur in Titos Crèche ... 150
Abb. 16 Tagesstruktur in Stephanies Crèche ... 156
Abb. 17 Kleine Holzschränke im Eingangsbereich ... 162
Abb. 18 Elterninformationstafel im Eingangsbereich ... 163
Abb. 19 Tagesstruktur Education Préscolaire Nadine ... 168
Abb. 20 Aushänge in der Ecole Fondamentale, Obergeschoss ... 174
Abb. 21 Tagesstruktur Education Précoce Tito ... 175
Abb. 22 Tagesstruktur Education Précoce Stephanie ... 182
Abb. 23 Ergebnisse der ebenenspezifischen Untersuchung eines Fokus auf Bildung ... 230
Abb. 24 Differenzierungslinien und ungleichheitsrelevante Dimensionen ... 235

